

LA COMPETENCIA SOCIAL MULTIDIMENSIONAL EN LA FORMACIÓN DE
HABILIDADES PARA LA MEDIACIÓN ESCOLAR: LINEAMIENTOS Y ESTRATEGIAS

PRESENTADO POR:

FRANCISCO JAVIER BENÍTEZ MORENO

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SAN JUAN DE PASTO

2023

LA COMPETENCIA SOCIAL MULTIDIMENSIONAL EN LA FORMACIÓN DE
HABILIDADES PARA LA MEDIACIÓN ESCOLAR: LINEAMIENTOS Y ESTRATEGIAS

PRESENTADO POR:

FRANCISCO JAVIER BENÍTEZ MORENO

Tesis de grado presentado como requisito para optar al Título de Doctor en Ciencias de la
Educación.

DIRECTOR

PHD. HARVEY MAURICIO HERRERA LÓPEZ

TUTOR INTERNACIONAL

PHD. ANTONIO JESÚS RODRÍGUEZ HIDALGO

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SAN JUAN DE PASTO

2023

NOTA DE RESPONSABILIDAD

“Las ideas y conclusiones aportadas en el siguiente trabajo son responsabilidad exclusiva del autor”.

Artículo 1 del acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966, emanado por el Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

NOTA DE ACEPTACIÓN

Dr. FREDY HERNÁN VILLALOBOS GALVIS

Jurado

Dra. EVA MARÍA ROMERA FÉLIX

Jurado

Dr. JESÚS REDONDO PACHECO

Jurado

Fecha de sustentación: marzo 20 de 2023.

Calificación: Distinción Laureada (5.0)



**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE NARIÑO - RUDECOLOMBIA
ACUERDO DE TESIS LAUREADA**



**ACUERDO No. 022
(Marzo, 27 de 2023)**

Por medio del cual se reconoce la calidad académica de una Tesis doctoral

**EL COMITÉ ACADÉMICO DEL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE NARIÑO – RUDECOLOMBIA,
en uso de sus atribuciones legales y estatutarias y,**

CONSIDERANDO:

- 1°. Que, es función del Comité Académico del Doctorado reconocer la calidad académica y científica en la producción de los estudiantes del programa doctoral.
- 2°. Que, **FRANCISCO JAVIER BENÍTEZ MORENO** C.C. 1085272785, estudiante de la IX Cohorte Regional y LX Nacional, realizó la Tesis doctoral titulada: “*La competencia social multidimensional en la formación de habilidades para la mediación escolar: lineamientos y estrategias*”, bajo la dirección del Dr. Mauricio Herrera López.
- 3°. Que, la Defensa de Tesis Doctoral tuvo lugar el día 20 de marzo de 2023. El jurado evaluador estuvo integrado por: Doctora Eva María Romera de la Universidad de Córdoba, Doctor Jesús Redondo Pacheco de la Universidad Valladolid y Doctor Fredy Hernán Villalobos de la Universidad de Nariño.
- 4°. Que, el jurado evaluador en atención “al rigor científico y metodológico, coherencia y consistencia interna” (fiel copia del acta de sustentación) de la Tesis doctoral el jurado acordó otorgar a **FRANCISCO JAVIER BENÍTEZ MORENO** la calificación de Laureada.

Teniendo en cuenta lo anterior,

**El Comité Académico del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Nariño-
RUDECOLOMBIA,**

ACUERDA:

Artículo 1° Reconocer la calidad académica y científica de la Tesis doctoral realizada por **FRANCISCO JAVIER BENÍTEZ MORENO**.

Artículo 2° Exaltar la calificación de Laureada otorgada a **FRANCISCO JAVIER BENÍTEZ MORENO** por la calidad de su Tesis doctoral.

Artículo 3° Comunicar el presente Acuerdo a: estudiante, Director de Tesis y Biblioteca de la Universidad de Nariño.

COMUNÍQUESE Y CÚMPLASE

Dado en San Juan de Pasto a los veintisiete (27) días del mes de marzo del año 2023.

GABRIELA HERNÁNDEZ VEGA
Directora Académica

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar doy gracias a Dios, sin quien nada es posible porque “si el Señor no construye la casa, en vano se cansan los albañiles; si el señor no guarda la ciudad en vano vigilan los centinelas” (Salmo 126, versículo 1). De ese modo, el esfuerzo humano es inútil sin Dios.

A mis padres quienes me apoyaron durante todo el crecimiento de mi carrera profesional, fueron comprensivos y siempre conmigo en los momentos más difíciles.

Al Doctor Mauricio Herrera quien me acompañó decididamente en el proceso brindando con generosidad sus conocimientos.

A los Doctores Fredy Hernán Villalobos, Eva Romera y Jesús Redondo quienes enriquecieron la tesis con sus valiosos aportes.

A la doctoranda y diseñadora Bianca Izquierdo quien con su creatividad recrea los aprendizajes prácticos que se sugieren en esta tesis. Para ella mis agradecimientos se extienden hasta el cielo.

Al Doctor Antonio Jesús Rodríguez Hidalgo, quien me recibió amable y cálidamente en la Universidad de Córdoba.

Al Señor Rector Favio Iván Cabrera porque su apoyo fue determinante para lograr llevar a cabo esta investigación.

A la Doctora Lady Vallejo, profesional universitaria de la Secretaría de Educación, porque sus gestiones fueron imprescindibles para cumplir con los objetivos de este proceso investigativo.

A los estudiantes y padres de familia quienes dieron vida a esta tesis.

DEDICATORIA

Dedico esta obra a Dios para que, resultado de ella, nazca en los corazones de los niños y jóvenes la semilla de la paz, el amor y el deseo genuino de ayudar al otro. De igual manera, la dedico a los maestros que sueñan con la transformación cultural de sus territorios en búsqueda de la reconciliación y la convivencia. En mis dedicatorias no pueden faltar mis padres quienes no solo me dieron la vida biológica, sino que hicieron posible la realización de este sueño, el cual es uno de los logros máximos de mi carrera profesional.

RESUMEN

En las escuelas colombianas, el clima escolar parece ser poco satisfactorio, en tanto aparecen conductas de agresión de tipo verbal y físico, destrozo de materiales en los estudiantes, aislamiento social, exclusión, intimidación, acoso escolar y sexual (Carvajal, 2012; Chaux y Velázquez, 2008). Concretamente, en los establecimientos educativos del municipio de Pasto, los conflictos que se presentan con mayor frecuencia son: irrespeto por las propiedades de los otros, las instalaciones de la escuela y en general por las normas institucionales, intolerancia, uso de apodos, burlas e irrespeto (Benavides, 2013; Vásquez, 2017).

Se necesita enseñar a los estudiantes formas pacíficas y asertivas de resolver diferencias y tratar las dificultades. En ese sentido, la mediación escolar (en adelante ME) es un camino efectivo para mejorar la comunicación y facilitar la búsqueda de soluciones en los vínculos humanos (Lungman, 1996). Pese a las bondades que ofrece, no existe una política nacional de implementación, por lo que la ME opera en los establecimientos educativos como apoyo externo, mas no como iniciativa institucional, y no se observa en el currículo suficientes ejes temáticos alrededor de la formación en habilidades para la ME, con ello se genera escasez de mediadores. La situación es problemática si se considera que los estudiantes debidamente capacitados pueden ayudar en la resolución de conflictos de manera más eficiente que aquellos que no han recibido la instrucción.

De ahí que se necesita ampliar el conocimiento en la formación de mediadores escolares por cuanto en el contexto internacional “son escasos los estudios que analizan las habilidades que los alumnos adquieren como mediadores” (Pulido et al., 2015, p. 24) y en el contexto colombiano y regional no se localizan investigaciones que detallen la pedagogía a desarrollar para ese propósito (Benítez, 2020).

Es así como el objetivo de esta tesis fue generar un modelo teórico que explique el papel de la competencia social multidimensional en la formación de habilidades para la mediación escolar en estudiantes de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Pasto. Para ello se plantearon tres objetivos específicos: a) identificar los elementos teóricos que constituyen las habilidades para la mediación escolar, b) determinar las evidencias empíricas respecto a las propiedades psicométricas de un instrumento para medir habilidades de mediación escolar en estudiantes, y c) establecer la influencia de la competencia social multidimensional en la formación de habilidades

para la mediación. Por su parte, las hipótesis son H1: las habilidades para la mediación escolar estarían constituidas por elementos teóricos como regulación emocional, comprensión del conflicto y facilitación de la comunicación; H2: el cuestionario habilidades para la mediación escolar mostrará óptimas propiedades psicométricas y H3: la competencia social multidimensional influirá en la formación de habilidades para la mediación escolar.

El estudio teórico uno se realizó mediante revisión sistemática soportada en el protocolo PRISMA-P y permitió identificar los elementos teóricos que constituyen las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar, los cuales son: 1) conciencia y regulación emocional, 2) comprensión y gestión del conflicto y 3) facilitación de la comunicación. Estas habilidades están motivadas por los valores de la convivencia tales como el respeto, las normas de conducta, no violencia, ayuda y colaboración. Este estudio aportó a la creación de un instrumento de medición toda vez que permitió conocer cuáles son las dimensiones del constructo. En segundo lugar, contribuye con el diseño de programas de formación de mediadores escolares al detallar las cualidades que facilitarían cambiar la perspectiva del conflicto.

Por su parte, el estudio instrumental dos determinó las propiedades psicométricas de un instrumento para medir las habilidades socio-emocionales de mediación escolar. La muestra incidental estuvo conformada por 460 estudiantes entre los 12 y 22 años ($M = 14.68$; $SD = 1.41$). Se estudiaron evidencias de validez de contenido y de constructo. La validez convergente se analizó con el cuestionario de competencia social multidimensional (Gómez et al., 2017). Los resultados confirman una estructura trifactorial coherente con la propuesta de base formulada en el estudio teórico uno. De manera tal que en el factor Comprensión y Gestión del Conflicto es relevante que el mediador sea sensible a las emociones que fluyen en el encuentro de la mediación; a su vez, en el factor Facilitación de la Comunicación se requiere que mantenga las normas en el encuentro para beneficio de la expresión de intereses, asumir un discurso persuasivo y estar seguro de sí mismo; mientras que en el factor Conciencia y Regulación Emocional se reconoce necesario el abstenerse de realizar comportamientos agresivos como es alzar deliberadamente el tono de voz. Los resultados de este estudio representan un perfil del mediador escolar, el cual puede ser de utilidad para el diseño de programas de formación donde el instrumento de medida, además de facilitar la escogencia de candidatos a mediador, proporcione una línea base de habilidades con las que cuentan los estudiantes al momento de iniciar un proceso de capacitación. Esto repercutiría primero

en la mejora de los procesos educativos y segundo, en la potenciación de la convivencia en las instituciones educativas toda vez que, si el equipo mediador recibe capacitación adecuada, es factible ayudar a la solución de conflictos. De igual manera, este estudio es novedoso si se considera que no son muchas las investigaciones destinadas a la creación de instrumentos que sirvan de utilidad a la mediación escolar.

Tampoco es abundante la investigación en formación de mediadores, cuyo interés no son las habilidades socio-emocionales sino comprender teóricamente el constructo para desarrollar herramientas y técnicas específicas de utilidad para alumnos pares, profesores y orientadores escolares (Benítez et al., 2020). De ahí que el objetivo del estudio tres fue establecer la influencia de la competencia social multidimensional en la formación de habilidades para la mediación escolar. Participaron 1025 estudiantes colombianos (40.6% hombres y 59.4% mujeres), con edades entre los 12 y 19 años ($M = 14.86$; $SD = 1.43$). Un modelo de ecuaciones estructurales informó las relaciones e influencias de la prosocialidad, eficacia social y reevaluación cognitiva en las habilidades para la mediación. Concretamente, el comportamiento prosocial y la reevaluación cognitiva inciden en la comprensión y gestión del conflicto. La eficacia social y prosocialidad serían importantes en la capacidad para desarrollar comunicación asertiva, en tanto, la eficacia social y la reevaluación cognitiva influyen la habilidad para generar conciencia y regulación emocional.

Dicho de otra manera, en la formación de habilidades para la mediación escolar es importante considerar la prosocialidad, de tal manera que el mediador tenga facilidad para reconocer las emociones, sentimientos y necesidades en cada una de las partes en conflicto y actuar coherente con ello. Otro factor para tener en cuenta es la eficacia social, percepción que se desarrolla al experimentar diferentes situaciones reales de mediación y resolverlas con éxito. Así mismo, la reevaluación cognitiva o facilidad para suprimir estados emocionales que le permitan enfrentarse a situaciones estresantes y modular las emociones, se podría fortalecer, por ejemplo, al tener alta evaluación positiva sobre las cualidades que le permitan manejar el encuentro de mediación.

Esta tesis es novedosa si se considera que los programas de formación e investigaciones que le anteceden están enfocados en resolver conflictos mas no se abordan desde una perspectiva socio-emocional y de competencia social. Además, los conocimientos resultado de este proceso

investigativo aportan a la ejecución de la Política Nacional de Convivencia, específicamente en el campo de la promoción, porque, a través de una cartilla, se proporcionan claridades respecto a las dimensiones de la competencia social (prosocialidad, eficacia social y reevaluación cognitiva) que son relevantes en las habilidades de los mediadores escolares y, de esa forma, se posibilita a los establecimientos educativos desarrollar iniciativas de formación que podrían agenciarse a través de actividades específicas en horas destinadas a la dirección de grupo o, también, ser incluidas en contenidos temáticos de áreas fundamentales como ética y/o ciencias sociales.

ABSTRACT

In Colombian schools, the school climate seems to be unsatisfactory since verbal and physical aggression behaviors, destruction of student materials, social isolation, exclusion, intimidation, school, and sexual harassment appear (Carvajal, 2012; Chaux and Velázquez, 2008). Specifically, in the educational establishments of the municipality of Pasto, the conflicts that occur most frequently are disrespect for the properties of others, the school facilities and in general for institutional norms, intolerance, use of nicknames, ridicule, and disrespect (Benavides, 2013; Vásquez, 2017).

Therefore, students need to be taught peaceful and assertive ways to resolve differences and deal with difficulties. In this sense, school mediation (ME) is an effective way to improve communication and facilitate the search for solutions in human bonds (Lungman, 1996). Despite the benefits it offers, there is no national implementation policy, it operates in educational establishments as external support but not as an institutional initiative and there are not enough thematic axes in the curriculum around training in skills for ME, with this generates a shortage of mediators. The situation is problematic considering that properly trained students can assist in conflict resolution more efficiently than those who have not received the training.

Hence, it is necessary to expand knowledge in the training of school mediators because in the international context "there are few studies that analyze the skills that students acquire as mediators" (Pulido et al., 2015, p. 24) and In the Colombian and regional context, no research is located that details the pedagogy to be developed for this purpose (Benítez, 2020).

Thus, the objective of this thesis was to generate a theoretical model that explains the role of multidimensional social competence in the formation of skills for school mediation in students of public educational institutions in the city of Pasto. For this, three specific objectives were proposed: a) identify the theoretical elements that constitute the skills for school mediation, b) determine the empirical evidence regarding the psychometric properties of an instrument to measure school mediation skills in students and c) establish the influence of multidimensional social competence in the formation of skills for mediation. On the other hand, the hypotheses are H1: skills for school mediation would be constituted by theoretical elements such as emotional regulation, conflict understanding and communication facilitation; H2: the skills for school

mediation questionnaire will show optimal psychometric properties and H3: multidimensional social competence will influence the formation of skills for school mediation.

The theoretical study one was carried out through a systematic review supported by the PRISMA-P protocol and allowed to identify the theoretical elements that constitute the socio-emotional skills for school mediation, which are: 1) emotional awareness and regulation, 2) understanding and management conflict and 3) communication facilitation. These skills are motivated by the values of coexistence such as respect, rules of conduct, non-violence, help and collaboration. This study contributed to the creation of a measurement instrument since it allowed knowing what the dimensions of the construct are. Second, it contributes to the design of training programs for school mediators by detailing the qualities that would facilitate changing the perspective of the conflict.

For its part, instrumental study two determined the psychometric properties of an instrument to measure the socio-emotional skills of school mediation. The incidental sample consisted of 460 students between 12 and 22 years old ($M = 14.68$; $SD = 1.41$). Evidence of content and construct validity was analyzed. Convergent validity was analyzed with the multidimensional social competence questionnaire (Gómez et al., 2017). The results confirm a three-factor structure consistent with the basic theoretical proposal formulated in theoretical study one. The Conflict Understanding and Management factor includes what alludes to the sensitivity to the emotions that flow in the mediation encounter; In the Communication Facilitation factor, the need to maintain the rules in the meeting is highlighted for the benefit of the expression of interests, assume a persuasive speech and be sure of oneself; in the Awareness and Emotional Regulation factor, it is a priority to act in a self-controlled way for the benefit of the peaceful transformation of conflict situations; it is recognized necessary to refrain from aggressive behavior such as deliberately raising the tone of voice. The results of this study represent a profile of the school mediator, which can be useful for the design of training programs where the measurement instrument, in addition to facilitating the selection of mediator candidates, provides a baseline of skills with which students count when starting a training process. This would have repercussions, firstly, on the improvement of educational processes and, secondly, on the promotion of coexistence in educational institutions, since, if the mediation team receives adequate training, it is feasible to help resolve conflicts.

Similarly, this study is novel if one considers that there is not much research aimed at creating instruments that are useful for school mediation.

Neither is there abundant research on mediator training, whose interest is not socio-emotional skills but theoretically understanding the construct to develop specific tools and techniques useful for peer students, teachers, and school counselors (Benítez et al., 2020). Hence, the objective of study three was to establish the influence of multidimensional social competence in the formation of skills for school mediation. 1025 Colombian students participated (40.6% men and 59.4% women), aged between 12 and 19 years ($M = 14.86$; $SD = 1.43$). A structural equation model reported the relationships and influences of prosociality, social efficacy, and cognitive reappraisal on mediation skills. Specifically, prosocial behavior and cognitive reappraisal affect the understanding and management of conflict. Social efficacy and prosociality would be important in the ability to develop assertive communication. Meanwhile, social efficacy and cognitive reappraisal influence the ability to generate emotional awareness and regulation.

In other words, in the formation of skills for school mediation it is important to consider prosociality, so that the mediator has the facility to recognize the emotions, feelings and needs in each of the parties in conflict and act coherently with it. Another factor to consider is social efficacy, a perception that is developed by experiencing different real mediation situations and resolving them successfully. Likewise, cognitive reappraisal or the ability to suppress emotional states that will allow them to face stressful situations and modulate emotions, could be strengthened, for example, by having a high positive evaluation of the qualities that will allow them to manage the mediation encounter.

This thesis is novel if it is considered that the previous training and research programs are focused on resolving conflicts but are not approached from a socio-emotional and social competence perspective. In addition, the knowledge resulting from this investigative process contributes to the execution of the National Coexistence Policy, specifically in the field of promotion, because through a primer, clarity is provided regarding the dimensions of social competence (prosociality, social efficacy and cognitive reevaluation) that are relevant in the skills of school mediators and thus enables educational establishments to develop training initiatives that could be arranged through specific activities in hours intended for group management or also, be included in thematic content of fundamental areas such as ethics or social sciences.

Tabla de Contenido

Introducción	19
1. Descripción del Problema	21
1.1 Preguntas Problema	24
2. Objetivos	25
2.1 Objetivo General	25
2.2 Objetivos Específicos	25
2.3 Propósito	25
2.4 Hipótesis	25
3. Justificación	27
4. Marco Referencial	30
4.1 Marco de Antecedentes	30
4.1.1 Estrategias de la Mediación Escolar	31
4.1.2 Mediación para la mejora de la convivencia	31
4.1.3 Implementación de la Mediación Escolar	32
4.1.4 Aprendizaje Emocional	33
4.1.5 Análisis de la Producción Académica alrededor de la Mediación Escolar	34
4.1.6 Conclusiones	36
4.2 Marco Teórico	37
4.2.1 Competencia Social	37
4.2.2 Habilidades Socio-emocionales para la Mediación Escolar (HME)	48
4.2.3 Habilidades de mediación para el conflicto escolar	59
4.2.4 Modelo Teórico	63
4.3 Modelo Teórico de Base	64
5. Aspectos Metodológicos	66
5.1 Paradigma	66
5.2 Enfoque	66
5.3 Aspectos Éticos	67
6. Análisis e Interpretación de Resultados	68

6.1 Estudio Uno. Las Habilidades Socio-emocionales para la mediación escolar: una revisión sistemática.	68
6.2 Estudio Dos. Propiedades psicométricas del cuestionario habilidades socio-emocionales para la mediación escolar.	97
6.3 Estudio Tres. La competencia social multidimensional en la formación de habilidades para la mediación escolar.	126
7. Propuesta Lineamientos para el Desarrollo de las Habilidades Socio-emocionales para la Mediación Escolar a partir de la Competencia Social Multidimensional (Cartilla Pedagógica).	148
Discusión, Conclusiones y Recomendaciones	149
Referencias	160
ANEXOS	189

Lista de Tablas

Tabla 1	Producciones académicas alrededor de la mediación según país.	34
Tabla 2	Producción investigativa según años y enfoques de la mediación escolar.	35
Tabla 3	Número de investigaciones por enfoque y campo temático.	35
Tabla 4	Componente actitudinal de la competencia social.	39
Tabla 5	Componente de pensamiento en la competencia social.	40
Tabla 6	Características de los diferentes estilos de respuesta ante un conflicto.	63
Tabla 7	Aportes realizados al constructo habilidades para la mediación escolar.	76
Tabla 8	Aportes realizados a la dimensión Consciencia y Regulación Emocional.	78
Tabla 9	Aportes realizados a la dimensión Comprensión y Gestión del Conflicto.	81
Tabla 10	Aportes realizados a la dimensión Facilitación de la Comunicación.	84
Tabla 11	V de Aiken para cada ítem y para el cuestionario CHME.	104
Tabla 12	Cuestionario Habilidades para la mediación escolar.	107
Tabla 13	Análisis Factorial Exploratorio del CHME	108
Tabla 14	Valores de Consistencia Interna de CHME y sus dimensiones.	111
Tabla 15	Correlaciones entre el cuestionario CHME y la Competencia Social.	111
Tabla 16	Variables socio-degráficas del cuestionario CHME	113
Tabla 17	Medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis de cada escala.	132

Lista de Figuras

Figura 1	Unidades de sentido sobre la mediación escolar.	31
Figura 2	Número de publicaciones según enfoques y países.	34
Figura 3	Relaciones e influencias entre las variables con sus dimensiones.	65
Figura 4	Flujograma de la revisión sistemática en las bases de datos.	74
Figura 5	Porcentaje de publicaciones por país.	75
Figura 6	Número de publicaciones por año entre 1995 y 2020.	75
Figura 7	Las Habilidades para la mediación escolar y sus dimensiones.	89
Figura 8	Análisis factorial confirmatorio cuestionario CHME.	110
Figura 9	Modelo final de ecuaciones estructurales.	133
Figura 10	Modelo de ecuaciones estructurales con las tres dimensiones específicas.	135

Lista de Anexos

Anexo A. Solicitud permiso de investigación	189
Anexo B. Cuestionario Competencia Social.	191
Anexo C. Consentimiento informado de instrumentos a aplicar.	193
Anexo D. Cartilla pedagógica formación de mediadores escolares.	194

Introducción

La tesis parte de la necesidad sentida de las instituciones educativas respecto a la alta incidencia de situaciones que afectan la sana convivencia, las cuales de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2014), representan una oportunidad de aprendizaje. En ese sentido, es prioritario que los establecimientos educativos gestionen sus propios procesos de mediación escolar; por tal razón, la tesis ofrece avances en el conocimiento, herramientas teóricas, prácticas y didácticas para el desarrollo de este tipo de proyectos.

Más concretamente, el objetivo general fue generar un modelo teórico que explique el papel de la competencia social multidimensional en la formación de habilidades para la mediación escolar en estudiantes de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Pasto. Para ello, primero se identificaron los elementos teóricos que constituyen las habilidades para la mediación escolar; segundo se determinó las evidencias empíricas respecto a las propiedades psicométricas de un instrumento para medir habilidades de mediación escolar en estudiantes de las instituciones educativas de Pasto y tercero, se estableció la influencia de la competencia social multidimensional en la formación de habilidades para la mediación escolar. Cada uno de los objetivos específicos se realizaron a manera de estudios científicos y, como resultado, se lograron publicaciones en revistas indexadas.

En esa línea de ideas, el estudio uno se llevó a cabo a través de una revisión sistemática donde se reconoce que las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar hacen referencia a las cualidades personales que facilitan el proceso de mediación y podrían generar un cambio en la perspectiva del conflicto de manera más rápida en cada una de las partes. Estas habilidades están compuestas por la consciencia y regulación emocional, comprensión y gestión del conflicto y facilitación de la comunicación. Los análisis presentados en este estudio brindaron elementos para el diseño de programas de formación de mediadores escolares y también aportaron a la creación de instrumentos de medición.

Por su parte, el estudio dos ofrece un cuestionario, de construcción propia, que permite valorar las habilidades para la mediación escolar, el cual puede ser tomado como diagnóstico en función de orientar los procesos pedagógicos y, al mismo tiempo, posibilita la selección de candidatos a conformar el equipo mediador. En tanto el estudio tres, detalla cómo la prosocialidad,

reevaluación cognitiva y autopercepción de eficacia son las dimensiones de la competencia social multidimensional más relevantes en el desarrollo de las habilidades para la mediación escolar. De ese modo, la prosocialidad influye en la comprensión y gestión del conflicto, así mismo en la comunicación asertiva; la reevaluación cognitiva es importante en la comprensión y gestión del conflicto como en la conciencia y regulación emocional; mientras que la eficacia social en la conciencia y regulación emocional y la comunicación asertiva.

Estos conocimientos permitieron generar lineamientos orientados al fortalecimiento de las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar que conduzcan a la generación de propuestas de tipo participativo, propositivo, proactivo, contextualizadas a las necesidades y características de las instituciones participantes. Los lineamientos se concretaron en una cartilla pedagógica, la cual se titula “Formación de Mediadores Escolares”, está dirigida a la comunidad educativa y, de manera especial, entrega insumos a docentes y directivos para la ejecución de proyectos de mediación escolar. Así mismo, a través de tareas y actividades concretas se pretende incidir en las áreas afines fundamentales, proyectos pedagógicos y en la educación de los equipos de mediación con el fin de fortalecer el componente de promoción de la convivencia sugerido por la ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario. Esta cartilla es coherente con la política educativa del MEN (2017) al enfatizar en la dimensión socio-emocional, por lo que representa una innovación y complemento de los métodos actuales que en su mayoría están centrados en las técnicas de resolución de conflictos.

Entre las recomendaciones más relevantes se destacan: emplear el Cuestionario Habilidades Socio-emocionales para la Mediación Escolar (CHME) en la selección de candidatos a conformar el equipo mediador; analizar los resultados de este instrumento como insumo para detectar necesidades de formación y realizar procesos de adaptación del cuestionario a otros contextos culturales y con diferentes características evolutivas. También, considerar la prosocialidad, eficacia social y reevaluación cognitiva en el fortalecimiento de las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar. Valga resaltar la necesidad de trabajar los programas de formación de mediadores a partir de los resultados derivados de esta tesis

1. Descripción del Problema

De acuerdo con Lungman (1996), “las estrategias que utilizaban los estudiantes para resolver sus conflictos antes de recurrir a la mediación eran la fuerza física, la agresión, contarle al profesor” (p. 15). La escuela debería ser el escenario del aprendizaje de las buenas costumbres, de la práctica de los valores y del pensamiento constructivo pero en la práctica, no parece ser así, pues según Chaux y Velázquez (2008), en los colegios de Bogotá ocurren ofensas de tipo físico, verbal, exclusión, intimidación y venta de estupefacientes en niveles comparables e incluso superiores a El Salvador y muy superiores a Canadá.

En las escuelas colombianas, el clima escolar parece ser poco satisfactorio, en tanto aparecen situaciones como la falta de respeto cuando una persona está en uso de la palabra, empleo de sobre nombres, baja tolerancia, destrozos de materiales, malentendidos, peleas, agresión física y verbal, chismes, acoso escolar y sexual (Carvajal et al., 2012; Pérez et al., 2020). El aula de clases es el lugar donde se producen las agresiones y la violencia, independiente del tipo de establecimiento, edad, estrato, procedencia familiar (Carvajal et al., 2012; Martínez, 2018). Por ejemplo, en una institución educativa del municipio de Pasto se reporta que los estudiantes han sido víctima de robo (51.6%), de agresión psicológica (40.3%) y de daño deliberado en sus objetos personales (24.8%), mientras que el 43% ha sido testigo de daño intencional, el 52.8% ha observado amenazas y el 28.9% ha sido espectador de comentarios malintencionados de tipo sexual (Betancourth et al., 2017). Concretamente, en los establecimientos educativos de Pasto, los conflictos que se presentan con mayor frecuencia son: el irrespeto por las propiedades de los otros, las instalaciones de la escuela y, en general, por las normas institucionales, intolerancia, la utilización de palabras soeces, así como también, agresiones físicas y verbales entre compañeros que incluye el uso de apodos, amenazas y burlas e irrespeto (Benavides, 2013; Vásquez, 2017).

Para replantear formas equivocadas de asumir el conflicto es preciso empezar por enseñar a los estudiantes cómo tratar las dificultades de modo no violento (Lungman, 1996). La mediación es una forma, pues promueve en la comunidad educativa la adquisición de habilidades para una mejor comunicación, la facilitación de la búsqueda de soluciones y el fortalecimiento de valores que posibilita el entendimiento social y ayuda al crecimiento personal y desarrollo de los alumnos (Lungman, 1996).

Pese a las bondades que ofrece, la mediación no es aprovechada en el sistema de educación colombiano de básica y media pues el país no cuenta con una ley reglamentaria, ni existen políticas claras para implementar un programa nacional de mediación escolar (en adelante ME) como sí ocurre en otros países de Iberoamérica, tal es el caso de Argentina con la ley 3055 de 2009.

Aun cuando en el manual de convivencia se estipulan una serie de pasos para dar cumplimiento al derecho constitucional del debido proceso, en la práctica el procedimiento que se sigue, pese a las reformas educativas, es el siguiente: los docentes conocedores de las faltas leves hacen la amonestación registrando en la carpeta de observaciones; si el estudiante reincide en la falta, el docente informa a los coordinadores quienes proceden al llamado de atención mediante acta firmada por el estudiante, sus padres o acudientes. Si la falta es muy grave o hay acumulación de estas, el rector convoca al Comité de Convivencia quien evalúa el caso, levanta el acta respectiva y procede a la sanción de acuerdo con el manual de convivencia (Benítez, 2020b; Castro, 2013). Ese método, a través del cual se da trámite a los conflictos, genera el riesgo de producir resentimiento en el estudiante, de modo que no cumple con su propósito pedagógico (Castro, 2013).

Ahora bien, pese a la alta incidencia de situaciones de convivencia que se deben atender en los establecimientos educativos de la ciudad de Pasto, la mediación escolar se implementó con apoyo institucional externo y el consecuente riesgo que describe Castro (2013), pues este tipo de intervenciones restan institucionalización y legitimación en la comunidad, de no recibir la total convicción, el interés y seguimiento por parte de las autoridades educativas para una efectiva puesta en marcha. Además, los manuales de convivencia de las instituciones educativas de la ciudad usualmente estipulan como derecho “recibir orientación en la búsqueda de caminos y alternativas que le permitan actuar y encontrar soluciones a los problemas o al manejo de conflictos” y como deber “manejar los conflictos por medio de métodos alternativos como la conciliación, la mediación, el arbitraje, acudiendo siempre al diálogo” (Manual de Convivencia Institución Educativa Técnica Industrial de Pasto, 2014, p. 36).

Por ello, los colegios de Pasto requieren fortalecer el centro de mediación, en tanto la evidencia investigativa muestra que sirve para llevar iniciativas concretas que permitan solucionar conflictos y así evitar situaciones graves o peores. Además, es una estrategia con importante potencial formativo en los agentes implicados en ella y en el clima de convivencia de los centros educativos (Ibarrola e Iriarte, 2014). Lo anterior, por cuanto la mediación conlleva una serie de

valores y procedimientos que educan en la cultura de paz y consolidan formas de gestión profundamente participativas y democráticas (Castro, 2013). Esto se hace posible si se cuenta con mediadores escolares debidamente capacitados en las labores de atención y promoción de la convivencia. No obstante, en el currículo de la mayoría de los establecimientos educativos no se observan suficientes ejes temáticos alrededor de la formación en habilidades para la ME. Por ello, el proceso investigativo que se desarrolló en esta tesis conduce a proponer lineamientos y orientaciones que posibiliten la educación de los mediadores a través de la competencia social.

Villanueva et al. (2013) y Torrego (2008, citado en Ibarrola e Iriarte, 2014) reconocen la necesidad de ampliar el conocimiento en los procesos de formación en ME. De esa manera, se ha estudiado cómo los procesos de mediación escolar desarrollan la competencia social (Cava, 2009; García et al., 2016; Ibarrola e Iriarte, 2014; Ortega y Del Rey, 2006; Paz, 2002), pero no cómo la competencia social es un elemento clave para la formación de los alumnos mediadores, pues hasta el momento, la investigación en la temática parece focalizar sus esfuerzos en convertirlos en especialistas en técnicas de resolución de conflictos como factor preponderante en su preparación (Acuña et al., 2017; Galindo y Sanahuja, 2018; Marrugo et al., 2016; Possato et al., 2016).

En este orden de ideas, no es posible extraer los beneficios pedagógicos de un centro de mediación sin antes conocer a profundidad cómo dotar a los estudiantes mediadores de estrategias para resolver el conflicto. Con todo, se encuentra que, en el contexto internacional, “son escasos los estudios que analizan las habilidades que los alumnos adquieren en su formación como mediadores” (Pulido et al., 2015, p. 24); por su parte, en el contexto colombiano y regional no se hallan investigaciones que detallen la pedagogía a desarrollar para la formación de los mediadores escolares (Benítez, 2020a). Por eso, se requiere ampliar el conocimiento en la temática y los aspectos en los que deben ser formados (Martínez, 2018). Este hecho resulta problemático si se tiene en cuenta que el éxito de su labor depende de las herramientas con las que cuenten para dirimir el conflicto, solo así promueven la convivencia y previenen la violencia. De ahí que esta tesis buscó generar una propuesta teórica que permita conocer las dimensiones de la competencia social más relevantes en la educación de los mediadores escolares de tal manera que potencien sus habilidades para facilitar solución al conflicto.

1.1 Preguntas Problema

¿Cuál es el modelo teórico que explica el papel de la competencia social multidimensional en la formación de habilidades para la mediación escolar?

¿Cuáles son los elementos teóricos que constituyen las habilidades para la mediación escolar?

¿Cuál es la evidencia empírica respecto a las propiedades psicométricas de un instrumento para medir habilidades de mediación escolar en estudiantes de las instituciones educativas de Pasto?

¿Cuál es la influencia de la competencia social multidimensional en la formación para las habilidades de mediación escolar?

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Generar un modelo teórico que explique el papel de la competencia social multidimensional en la formación de habilidades para la mediación escolar en estudiantes de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Pasto.

2.2 Objetivos Específicos

Identificar los elementos teóricos que constituyen las habilidades para la mediación escolar.

Determinar las evidencias empíricas respecto a las propiedades psicométricas de un instrumento para medir habilidades de mediación escolar en estudiantes de las instituciones educativas de Pasto.

Establecer la influencia de la competencia social multidimensional en la formación de habilidades para la mediación escolar.

2.3 Propósito

Formular orientaciones pedagógicas que guíen el desarrollo de las habilidades para la mediación escolar a partir de la competencia social multidimensional (ver cartilla adjunta).

2.4 Hipótesis

H1: Las habilidades para la mediación escolar estarían constituidas por los elementos teóricos como regulación emocional, comprensión del conflicto y facilitación de la comunicación.

H0₁: Las habilidades para la mediación escolar NO estarían constituidas por los elementos teóricos como regulación emocional, comprensión del conflicto y facilitación de la comunicación.

H2: El cuestionario de habilidades para la mediación escolar mostrará óptimas propiedades psicométricas.

H0₂: El cuestionario de habilidades para la mediación escolar NO mostrará óptimas propiedades psicométricas.

H3: La competencia social multidimensional influirá en la formación de habilidades para la mediación escolar.

H0₃: La competencia social multidimensional NO influirá en la formación de habilidades para la mediación escolar.

H4: La competencia social permitiría formular orientaciones pedagógicas que guíen el desarrollo de las habilidades para la mediación escolar.

H0₄: La competencia social NO hará posible formular orientaciones pedagógicas que guíen el desarrollo de las habilidades para la mediación escolar.

3. Justificación

La mediación es una alternativa pedagógica para el nacimiento de la cultura de paz en la escuela (Cano y Garrido, 2017; Pinto, 2017), esta supone el paso de un clima de hostilidad asentado en la práctica de resolver conflictos mediante el uso de medios agresivos que incluyen la violencia, al uso de las palabras para encontrar medios efectivos de resolver las diferencias (Esquivel y García, 2018; Sinibaldi, 2013; Vizcaíno, 2015). Entre otros beneficios, también permite mejorar el clima, cooperar con la consecución de sociedades más respetuosas de la diversidad humana (Viana y López, 2015) y, en tanto genera competencias que pueden ser transferidas más allá de los límites escolares (García et al., 2015), posibilita disminuir la tensión y la hostilidad, aportar a la competencia social de los educandos, el pensamiento crítico, la capacidad reflexiva y las habilidades de solución de problemas, incrementar la participación de los estudiantes y desarrollar habilidades de liderazgo, resolver disputas entre iguales que interfieren en el proceso educativo, fortalecer la autoestima, sedimentar valores para dirimir conflictos, facilitar la comunicación y las habilidades para la vida cotidiana (Lungman, 1996; Díaz et al., 2015).

La mediación escolar responde a los fines de la educación asociados al respeto a la vida, los principios democráticos, la convivencia, pluralismo, solidaridad y equidad trazados por la ley 115 de 1994. Esto es posible en tanto los miembros de la comunidad educativa, en especial los alumnos, se sientan partícipes y responsables de la convivencia del centro donde se debaten derechos, pero también se asumen responsabilidades (Boqué, 2002, citado en Cava, 2009; Viana y López, 2015). Así pues, si surge una situación conflictiva que, por algún motivo, no puede ser conducida constructivamente por las personas implicadas, éstas pueden acceder al servicio de ME.

Para dar vida a la ME, se requiere un proyecto pedagógico que les forme en los términos del artículo 20 de la ley 1620 de 2013, se trata de educar para el ejercicio de los derechos humanos, donde los estudiantes como sujetos activos logren aprender y empoderarse de la forma como construir y transformar su ambiente escolar “mediante el diálogo, la concertación, el reconocimiento a la diferencia” (p. 14) y una ética de cuidar a los demás (Martins y Martins, 2016).

Dicho proyecto pedagógico se fundamenta en el desarrollo de habilidades para la mediación y es indispensable para la aplicación de la Política de Convivencia diseñada por el Estado y determinada por los reglamentos de convivencia. Así, por ejemplo, el artículo 42 del decreto 1965 de 2013 establece que las situaciones tipo I (conflictos manejados inadecuadamente) requieren de

escucha pedagógica en función de buscar la reparación y reconciliación, donde los estudiantes idóneos para ello pueden actuar como mediadores.

Precisamente, esta tesis busca caminos posibles que permitan conocer cómo capacitar a los estudiantes para actuar en calidad de conciliadores escolares. Aunque es claro que no se realiza un proceso de experimentación, sí se propone que el desarrollo de la competencia social multidimensional potencia las habilidades para la mediación porque les permite relacionarse eficazmente con otras personas (Monjas y Gonzáles, 1998; Moraleda et al., 2004; Morán y Olaz, 2014; Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2013; Michelson et al., 1983, citado en Hargie et al., 1994), toda vez que incrementa la capacidad para sentir, entender, controlar y modificar las tendencias emocionales propias y de los participantes.

Como resultado del proceso investigativo, la comunidad académica, docentes, orientadores y coordinadores tienen a disposición orientaciones para edificar competencias sociales, establecer una ruta confiable para dirimir conflictos y mejorar la convivencia, así como también la posibilidad de sentar las bases para la construcción de la cultura de paz a partir de la formación en ME. El actuar de los mediadores facilitaría la resolución de conflictos, la disminución de la cadena de repetición de la intolerancia y escasa práctica de los valores. Además, los mediadores escolares participantes de este proceso se convertirían en líderes y formadores de nuevas generaciones de estudiantes, ofreciendo la posibilidad de que sea la misma comunidad la que retome el ciclo de beneficio en función de gestar la sana convivencia y el clima escolar prosocial.

Una mejora adjunta al desarrollo de este proceso investigativo se soporta en que los hallazgos y resultados nutren el *corpus* teórico de la ME, primero porque posibilita reconocer cuáles son las dimensiones que componen las habilidades socio-emocionales para la ME, segundo porque facilita la identificación de los ejes y/o variables de la competencia social más relevantes e imprescindibles para la formación de mediadores. Más aún si se tiene en cuenta que los mediadores capacitados pueden contribuir al proceso de manera más adecuada que los *ad hoc* quienes no han recibido el beneficio de la instrucción y la experiencia (Lungman, 1996). Por otro lado, como producto de este estudio se obtiene el Cuestionario de Habilidades para la Mediación Escolar orientado a la escogencia de los candidatos con mayores destrezas de comunicación, facilitación de soluciones y fortalecimiento de valores. De ese modo, los profesionales de la educación e investigadores interesados en agenciar centros de mediación escolar en sus instituciones cuentan

con la posibilidad de seleccionar el recurso humano más apropiado para esta importante labor de promoción de convivencia tal como lo sugiere la ley 1620, ya que aborda las situaciones desde el sentido pedagógico de las mismas y no desde la visión sancionatoria.

Finalmente, cabe anotar que esta tesis representa para el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Nariño una innovación en el ámbito metodológico, pues hasta el momento las tesis publicadas son de corte cualitativo y sería pionera en orientarse epistemológicamente desde el positivismo con análisis multivariante que supone contrastar la teoría con la realidad, de tal manera que aporte a la construcción de una propuesta de formación de mediadores escolares.

4. Marco Referencial

El marco de referencia se compone del estudio de antecedentes investigativos sobre mediación escolar y, también, del marco teórico, el cual define y desarrolla los constructos fundamentales que orientan la presente tesis doctoral, entre ellos se encuentran: la competencia social, las habilidades para la mediación y su especificidad el conflicto; de igual forma, detalla referentes epistemológicos, como es la comprensión del modelo teórico.

4.1 Marco de Antecedentes

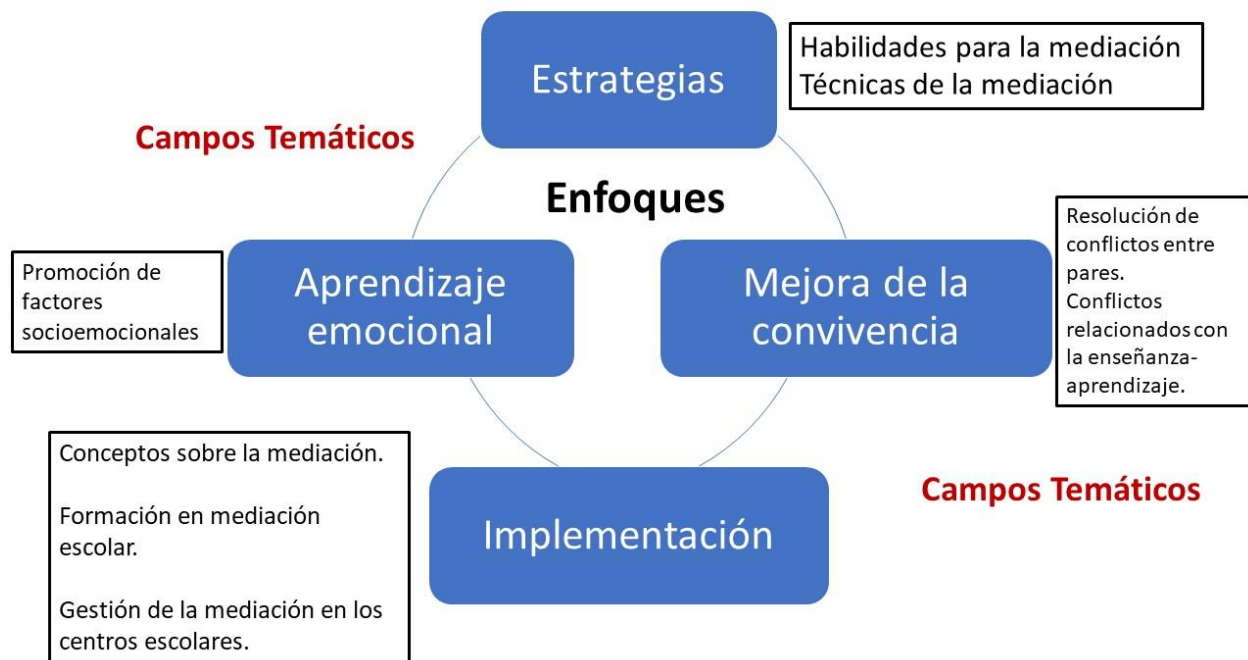
El estudio de antecedentes tuvo como objetivo: identificar los campos de investigación actual a partir de la revisión de la producción bibliográfica generada desde el año 2015 a fin de encontrar vacíos a los que responde esta tesis doctoral. Para ello, se recurrió a la estrategia Mapeamiento Informacional Bibliográfico (en adelante MBI), que significa sintetizar un contenido, esto es, dar lectura atenta, comprensión, identificación de las ideas principales del autor y su registro escrito de modo conciso, coherente y objetivo (Molina et al., 2013). Desde estos planteamientos se asumió un proceso metodológico donde se consideró la producción académica existente, buscando acceso a la misma.

A través del MBI se recuperaron 30 artículos de las bases de datos ERIC, EBSCO HOST, Redalyc, Redined y Scielo, donde se utilizaron palabras claves para la búsqueda, tales como: “Mediación Escolar” – “School Mediation” – “mediação escolar”; “Habilidades de mediación escolar”- “school mediation skills” – “habilidades de mediação escolar”. La estrategia permitió la clasificación de la información de acuerdo con el contenido en cuatro enfoques y ocho campos temáticos. Estos hallazgos aportan a la comprensión de la mediación escolar desde unidades de sentido que amplían el panorama de estudio y facilitan el proceso de registro y análisis para posteriormente seleccionar los aportes más significativos que van a contribuir al reconocimiento del estado actual de la investigación.

Como resultado se encontraron cuatro enfoques y ocho campos temáticos. Los enfoques son: 1) estrategias de la ME, 2) mejora de la convivencia, 3) implementación de la ME y 4) Aprendizaje emocional (ver figura 1).

Figura 1

Unidades de sentido sobre la mediación escolar.



Fuente: Elaboración propia.

4.1.1 Estrategias de la Mediación Escolar

Hace referencia a las cualidades personales y conocimientos prácticos que posibilitan agenciar encuentros exitosos de ME. Por ello, comprende los campos temáticos: 1) habilidades y 2) técnicas de la ME.

Con respecto al primero, Pulido et al. (2015) identifican que la habilidad fundamental es la capacidad de escucha, de la cual, depende el despliegue de estrategias como hacer preguntas abiertas, resumir, parafrasear y reflejar. En cuanto a las técnicas, Acuña et al. (2017) enfatizan en la reformulación, esta es la rectificación en el discurso, que, de lograrse, ayudaría a la resolución de conflictos.

4.1.2 Mediación para la mejora de la convivencia

El MBI permitió identificar el enfoque “mediación para la mejora de la convivencia” con su campo temático “resolución de conflictos entre pares”, donde autores como Alarcón et al. (2018) encontraron que los estudiantes consideran a la ME como un método alternativo que mejora el clima escolar, y se observa que las niñas optan por tomar este servicio con mayor frecuencia que

los niños. Por su parte, los profesores reconocen que la ME es una estrategia de mejora de la convivencia, toda vez que establece marcos de reflexión, impulsa empatía, facilita asumir las corresponsabilidades de las partes y dota al alumnado de habilidades que le permiten conciliarse con sus iguales ante un desacuerdo (Díaz et al., 2015). En la misma línea de ideas, Caycedo y Cocunubo (2016) plantean que propende por el aprendizaje y diálogo de las diferencias sin la necesidad de acudir a los estratos judiciales. El consenso respecto a las bondades de la ME no significa que los establecimientos educativos estén exentos de resistencias; así, por ejemplo, Martins et al. (2016) identificaron en estudiantes, comportamientos de rechazo a las conductas profesionales y prácticas pedagógicas de los docentes que trabajan por el desarrollo de un proyecto de mediación escolar. Con todo, autores como Ntho y Nieuwenhuis (2016) recomiendan su aplicabilidad incluso en los conflictos culturales y de tipo religioso, debido a su confirmada eficacia (Pinto, 2017). También porque se considera un elemento central de los programas educacionales en la prevención de la violencia (Possato et al., 2016), pero en ningún caso implica viabilidad en situaciones de acoso escolar (Rolán et al., 2017).

Así mismo, el enfoque para la mejora de la convivencia comprende el campo temático “conflictos relacionados con las tareas de enseñanza y aprendizaje”, en donde García et al. (2015) proponen que la ME puede ser ampliada a las relaciones entre el profesorado y el alumnado. De acuerdo con García et al. (2016) podría mejorar la impartición de la docencia e influir en el desempeño escolar.

4.1.3 Implementación de la Mediación Escolar

Esta unidad de sentido tiene como sus campos temáticos de interés conceptos sobre la mediación, formación y gestión en los centros escolares. Respecto al primer campo, Viana (2017) explica las características fundamentales, a saber: voluntariedad, imparcialidad, confidencialidad y carácter personalísimo. Por su parte, Boqué (2017) hace énfasis en la necesidad de resignificar el conflicto, porque en la mediación no se trata de evitarlo, sino de construir unas relaciones humanas más justas.

En cuanto a los programas de formación en mediación escolar, Candeias y Bartolo (2016) sostienen la importancia de educar en los valores de la convivencia tales como la tolerancia, responsabilidad, solidaridad y ciudadanía, así como, en la ética del cuidado al otro que de apertura a nuevas formas de existencia humana. Al respecto, Zambrano (2015) arguye que formarse en

mediación no es aprender un conjunto de técnicas concretas de resolución de conflictos, es realmente una forma de vida. De ahí que Cano y Garrido (2017) proponen trabajar los programas de formación en ME acompañados de la educación emocional, para ello se podrían emplear como estrategias didácticas el relato breve (Ginés, 2016), el role playing (Hermosilla, 2015) y la lúdica (Martínez, 2018). Así mismo, se encuentran los programas destinados a profesores, en los cuales orientación escolar juega un papel importante (Galindo y Sanahuja, 2018).

En lo alusivo a la gestión de la mediación en los centros escolares, se destaca el trabajo de Sáez (2018), quien reflexiona sobre las condiciones que se necesitan para la implementación y arraigo de la mediación en los centros escolares, entre las que se destacan los procesos de sensibilización a la comunidad educativa, la formación práctica a los estudiantes, la divulgación del servicio y la consolidación de la cultura de paz. Precisamente, para afianzar este tipo de iniciativas, Gonzáles (2018) sistematizó y ejecutó como política pública un proyecto de mediación en México. Es común que, cuando se involucra el esfuerzo del personal docente, no pocas veces se presentan resistencias, tal es el caso descrito por Carrasco et al. (2016) quienes describen cómo los profesores protestan y se oponen en las etapas iniciales de implementación del centro de mediación.

4.1.4 Aprendizaje Emocional

La investigación proporciona evidencias respecto a cómo la mediación promueve el aprendizaje emocional, de ahí el campo de interés “factores socioemocionales”. En ese sentido, Ibarrola et al. (2017) encontraron que quienes participan en la mediación obtienen puntuaciones altas en los factores conciencia y regulación emocional. De acuerdo con Zabala (2018), el desarrollo de habilidades para la ME influye en el aprendizaje cooperativo de manera significativa, además de lograr que los estudiantes asuman estrategias para resolver conflictos dentro de los equipos de trabajo. Con esto se infiere que la mediación tiene alcances más allá de la atención del conflicto de pares, toda vez que trabaja por la igualdad, la libertad y asumir la responsabilidad (Viana y López, 2015). En tanto, Sánchez y Gonzáles (2017), de manera novedosa, presentan una intervención en la que se hacen uso de este tipo de programas para proporcionar relaciones saludables de pareja entre los adolescentes.

4.1.5 Análisis de la Producción Académica alrededor de la Mediación Escolar

Las investigaciones presentadas en esta revisión se realizaron mayoritariamente en España, tal como se presenta en la Tabla 1:

Tabla 1

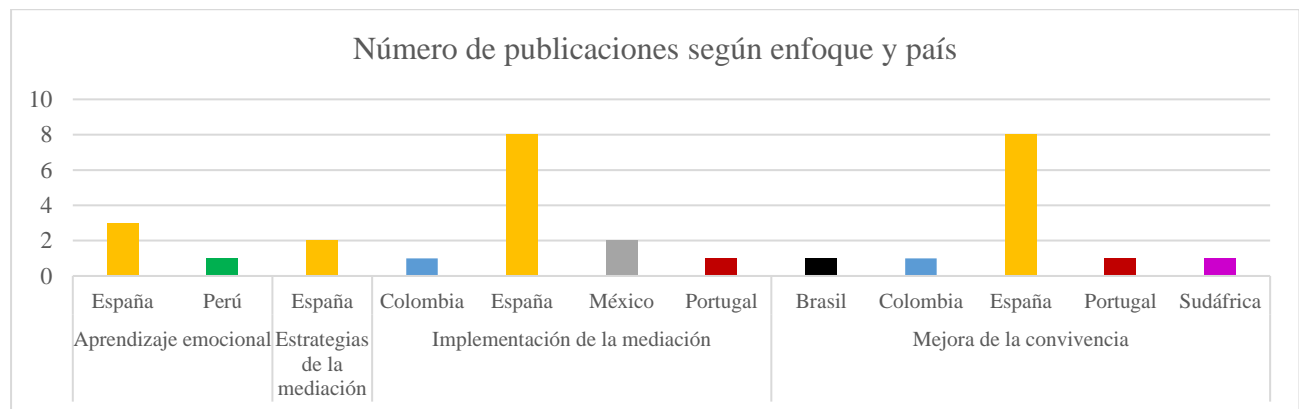
Número de producciones académicas alrededor de la mediación escolar según país.

País	No de investigaciones
Brasil	1
Colombia	2
España	21
México	2
Perú	1
Portugal	2
Sudáfrica	1
Total general	30

En términos porcentuales, España cuenta con el 70% de la producción, mientras que Colombia representa con dos artículos, equivalentes al 6.6%. Así las cosas, España impulsa las investigaciones adscritas a los cinco enfoques tal como se presenta en la Figura 2:

Figura 2

Número de publicaciones según enfoques y países.



España es el país que más avanza en los cuatro enfoques de investigación en mediación escolar. De acuerdo con la figura 2, Colombia participa en “implementación de la mediación” y “mejora de la convivencia”.

En lo concerniente al número de publicaciones por año, el 2016 es el de mayor productividad con especial énfasis en el enfoque “mejora de la convivencia”, mientras que el 2018 el interés está en la “implementación de la mediación” tal como se muestra en la Tabla 2:

Tabla 2

Producción investigativa según años y enfoques de la mediación escolar.

Enfoques	Años					Total
	2015	2016	2017	2018	2019	
Estrategias de la mediación	1	0	1	0	0	2
Mejora de la convivencia	2	5	3	1	1	12
Implementación de la mediación	2	3	3	4	0	12
Aprendizaje emocional	1	0	2	1	0	4
Total general	6	8	9	6	1	30

Por su parte, la Tabla 3 especifica los campos temáticos en los que se encuentra mayor número de publicaciones. Se observa que los enfoques “mejora de la convivencia” e “implementación de la mediación” recogen el mayor número de evidencia investigativa. El primero en el campo temático alusivo a la resolución de conflictos entre pares, mientras que el segundo en lo concerniente a la formación en mediación escolar.

Tabla 3

Número de investigaciones por enfoque y campo temático.

Enfoques de la investigación en mediación escolar	Campo Temático	Número
Estrategias de la mediación	Habilidades para la mediación	1
	Técnicas de la mediación	1
Total		2
Mejora de la convivencia	Resolución de conflictos entre pares	8
	Conflictos relacionados con las tareas de enseñanza y aprendizaje	4
Total		12
Implementación de la mediación	Conceptos sobre la mediación	2
	Formación en mediación escolar	7
	Gestión de la mediación en los centros escolares	3
Total		12
Aprendizaje emocional	Promoción de factores socioemocionales	4
Total		4

4.1.6 Conclusiones

El objetivo del estudio de antecedentes fue identificar los campos de investigación actual en ME a partir de la revisión de la producción bibliográfica generada desde el año 2015 a fin de encontrar vacíos a los que responde esta tesis doctoral.

Los resultados indican la preferencia de los autores por ampliar el conocimiento respecto a la mejora de la convivencia así como también por los programas de formación, cuyo foco de interés no son las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar (en adelante HME) sino entender el conflicto (Galindo y Sanahuja, 2018) y, a partir de ahí, desarrollar herramientas y técnicas específicas para alumnos pares, profesores y orientadores escolares (García et al., 2019; Ginés, 2016; Hermosilla, 2015; Zambrano, 2015), experiencias que pueden ser sistematizadas como política pública (González, 2018).

De igual forma, se encuentra amplio consenso respecto a las posibilidades de la ME en el clima escolar y en la resolución de los conflictos de modo alternativo, no sancionatorio (Alarcón et al., 2018; Caycedo y Cocunubo, 2016; García et al., 2016; Hernández, 2017; Viana y López, 2015). Se aclara que la ME es inviable para dar respuesta a las situaciones de acoso escolar tal como lo concluyen Rolán et al. (2017) y Martínez (2018). Además los resultados coinciden respecto a los beneficios de la ME en el desarrollo del aprendizaje emocional, cooperativo, la ética, los valores, las relaciones saludables y demás factores socio-emocionales (Ibarrola et al., 2017; Sánchez y González, 2017; Zabala, 2018).

Cabe agregar que España se destaca por impulsar el mayor número de investigaciones en los distintos enfoques de la ME; si se compara con Colombia, es claro que requiere fortalecer la investigación en la temática. De la misma manera se encuentra que, en Latinoamérica, el avance científico está centrado en lo que parece haber suficiente evidencia empírica: la mediación escolar como promoción de la convivencia y estrategia efectiva para la resolución de conflictos. Es probable que la realidad social colombiana caracterizada por un clima escolar poco satisfactorio (Carvajal et al., 2012) en donde se intentan resolver conflictos a través de formas que expresan intolerancia (Benavides, 2013; Betancourth et al., 2017; Chaux y Velázquez, 2008; Vásquez, 2017) le incline a preferir investigaciones cuyo propósito sea mejorar las relaciones en los establecimientos educativos.

Ahora bien, en cuanto a los vacíos, se identifican el escaso número de aportes a los elementos teóricos de la ME, la implementación de esta en los conflictos de tipo cultural y en lo que tiene que ver con las habilidades para la ME, por lo que dichos aspectos se entienden como objeto de futuras líneas de investigación. Teniendo en cuenta los aspectos a fortalecer, la investigación doctoral -de la cual hace parte este trabajo- “la competencia social multidimensional en la formación de habilidades para la mediación escolar: lineamientos y estrategias” centra su interés precisamente en donde el conocimiento necesita robustecerse, pues si se profundiza sobre cómo potenciar las habilidades para la ME en la atención de conflictos, las posibilidades de éxito de este tipo de iniciativas se incrementan y, en esencia, se contribuye a la construcción de cultura de paz en las escuelas.

En conclusión, la tesis se hace necesaria en la medida que: 1) las investigaciones antecedentes muestran su valor como estrategia educativa en el desarrollo emocional, la mejora de la convivencia y la resolución pacífica de conflictos en las escuelas, 2) se requiere fortalecer el cuerpo teórico del conocimiento respecto a cómo potenciar las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar de tal manera que facilite la organización de los procesos de formación, 3) la competencia social, constructo asociado a la eficacia en la interacción desde atributos como la prosocialidad, el ajuste normativo, entre otros, podría contribuir al desarrollo de las HME, y 4) no se reconocen estudios que analicen el aporte de la competencia social al fortalecimiento de las HME.

4.2 Marco Teórico

En primer lugar, se presenta el desarrollo teórico alrededor de la competencia social, seguido por las habilidades para la mediación escolar y su especificidad el conflicto, constructos que son abordados en el interés específico de la educación básica y media. Por último, se realiza una aproximación a referentes epistemológicos que soportan la construcción de la tesis como es el modelo teórico.

4.2.1 Competencia Social

Se define como aquellas variables de tipo actitudinal y cognitivo que permiten al sujeto relacionarse eficazmente con otras personas (Gómez et al., 2017; MEN, 2013; Michelson et al., 1983, citados en Hargie et al., 1994; Monjas, 1998; Moraleda et al., 2004; Morán y Olaz, 2014).

Este concepto es semejante al de habilidades sociales y asertividad y, de acuerdo con López et al. (2004), podría englobarlos por cuanto para actuar con eficacia es preciso disponer de habilidades que le posibiliten entender correctamente las situaciones sociales. En ese sentido, las habilidades sociales serían el componente conductual de este constructo (López et al., 2004). Las competencias sociales pueden ser aprendidas (Michelson et al., 1983, citados en Hargie et al., 1994) y dependen de factores socioculturales, así como la edad y el sexo.

En esta investigación se asume la competencia social desde una mirada multidimensional, lo que refuerza el criterio de efectividad en la interacción social en una situación concreta, bajo criterios culturales, metas sociales individuales y configurada en la articulación de las habilidades cognitivas, sociales y las expectativas personales (Herrera, 2017). En ese sentido, las dimensiones de la competencia social multidimensional son reevaluación cognitiva, ajuste social, comportamiento prosocial, eficacia social y ajuste normativo (Gómez et al., 2017).

4.2.1.1 Propuestas teóricas para la comprensión de la competencia social. Son relevantes los planteamientos de López et al. (2004), Moraleda (2004) y Gómez et al. (2017). A continuación, se detallan los aportes realizados.

López et al. (2004) distinguen cuatro componentes principales: 1) las variables conductuales o destrezas concretas, observables y operativas que pueden ser aprendidas; 2) las variables cognitivas tienen que ver con las creencias y el conocimiento social; 3) las afectivas que hacen alusión a la expresión, comprensión y regulación afectiva, y 4) las contextuales o uso de los recursos personales y del medio.

Para los autores citados, en las variables conductuales estarían las habilidades sociales cuya enseñanza pretende: a) aprender conductas que reemplacen a otras existentes menos adaptativas; b) aprender conductas que no formaban parte del repertorio de la persona; y c) perfeccionar las habilidades ya existentes. Así, las conductas más entrenadas en los programas son hacer y recibir cumplidos, dirigir y recibir críticas, pedir y conceder favores, ayudar, preguntar por qué, defender los derechos y respetar los de los demás, iniciar, mantener y terminar conversaciones, interactuar con estatus diferentes y con el sexo opuesto (López et al., 2014).

Siguiendo a López et al. (2004), las variables afectivas incluyen la intensidad, estabilidad o inestabilidad emocional y la empatía. Respecto a este tipo de variables, Gilar et al. (2008)

encontraron que existe correlación directa entre la empatía y la competencia social, entre inteligencia emocional y empatía, y entre la inteligencia emocional y competencia social. Por eso, los niños con niveles bajos de competencia social tienden a mostrar niveles bajos de empatía (Simco y Joan, 2000, citados en Gilar et al., 2008). De este modo, la empatía se presenta como una de las subdimensiones de la conducta prosocial en la competencia social (Juntilla et al., 2006, citados en Gilar et al., 2008).

Las variables cognitivas resultan de interés para esta investigación en tanto tienen que ver con la resolución de conflictos, el conocimiento social, la adopción de la perspectiva del otro, las atribuciones, las metas, las creencias de legitimidad de una acción, el auto concepto y las expectativas. En las variables contextuales el sujeto usa los recursos personales y contextuales para lograr buena satisfacción, la contribución y participación en los grupos, comunidades y la sociedad en general a la que pertenece (López et al., 2004).

Por su parte, Moraleda et al. (2004) reconocen la actitud y el pensamiento social como los elementos que constituyen la competencia social y, por lo tanto, determinan el éxito o fracaso en la interrelación de los adolescentes. Las variables actitudinales facilitan la interacción adaptativa y se expresan básicamente a través de la solidaridad y el liderazgo; las cognitivas, también vinculadas al éxito o fracaso en la relación, se agrupan en la percepción social, los estilos y las estrategias cognitivas empleadas en la solución de problemas (Moraleda et al., 2004). Al relacionar con la teoría de López et al. (2014), se puede decir que las variables conductuales y afectivas estarían inmersas en la actitud social, mientras que las variables cognitivas en el pensamiento social; así mismo, las variables contextuales serían complementarias pues representan el medio en el que se desarrollan las habilidades de resolución de situaciones (Saiz y Moreno, 2010). La propuesta de Moraleda et al. (2004) presenta una estructura trifactorial en la que se distingue un factor prosocial, antisocial y otro asocial, tal como se observa en las tablas 4 y 5.

Tabla 4

Componente actitudinal de la competencia social

Actitudes Sociales		
<i>Competencia social</i>	<i>Incompetencia social</i>	
<i>Prosociales:</i>	<i>Antisociales:</i>	<i>Asociales:</i>

Solidaridad	Agresividad-terquedad	Apatía – retraimiento
Conformidad con lo socialmente correcto	Dominancia	Ansiedad – timidez
Sensibilidad social		
Ayuda y colaboración		
Seguridad y firmeza en la interacción		
Liderazgo prosocial		

Fuente: Moraleda et al. (2004).

Tabla 5

Componente de pensamiento en la competencia social.

Pensamiento Social		
	Competencia Social	Incompetencia Social
Estilo Cognitivo	Reflexividad	Impulsividad
	Dependencia de campo	Independencia de campo
	Divergencia	Convergencia
Percepción Social	Percepción y expectativas positivas	Negativas sobre la relación social.
	Percepción democrática ejercicio	Autoritario de la disciplina de los padres
	Percepción acogedora y benevolente actitud	Rechazante y hostil de los padres.
Estrategias en la resolución de problemas sociales	Habilidad	Inhabilidad en la observación y retención de información.
	Habilidad	Inhabilidad en la búsqueda de alternativas
	Habilidad	Inhabilidad en la anticipación de consecuencias.

Fuente: Moraleda et al. (2004)

4.2.1.2 La competencia social multidimensional. Gómez et al. (2017) la definen como la efectividad en la interacción social en diferentes situaciones y a lo largo del tiempo, beneficiando la aceptación e inclusión social. El valor agregado de este constructo multidimensional es que integra y valora las habilidades y aprendizajes socio-emocionales en la acción y resultados de la interacción social. La perspectiva de Gómez et al. (2017) y Gómez et al. (2019) incluyen cinco factores: conducta prosocial (implica ofrecer ayuda o consuelo a otras personas), ajuste social (grado en el que una persona se involucra en comportamientos socialmente competentes que permitan lograr la aceptación social), ajuste normativo (adherencia a las reglas sociales en el contexto de la educación), reevaluación cognitiva (estrategia efectiva de regulación emocional) y eficacia social (percepción individual de la eficacia en la interacción social).

Conducta prosocial. Diferentes autores coinciden en entender la conducta prosocial como las acciones positivas realizadas voluntariamente con el objetivo de beneficiar a otras personas, satisfacer la necesidad de apoyo físico y emocional tales como ayudar, cooperar, consolar, confortar y compartir (Auné, 2014; Auné et al., 2015; Auné et al., 2019; Barad y Uziel, 2020; Gómez et al., 2019; Kyung et al., 2019; Putra et al., 2020). También es claro que la conducta prosocial aumenta la posibilidad de generar una reciprocidad positiva, armoniosa y de calidad en las relaciones interpersonales (Auné et al., 2019; Putra et al., 2020; Son y Padilla, 2020), de la misma manera evita conflictos generados por modos de actuar egoísta (Barad y Uziel, 2020). La prosocialidad es un fenómeno complejo en la medida en que describe la forma como los sujetos se orientan hacia los demás para realizar conductas solidarias (Auné et al., 2019) de tipo altruista donde se comprende la situación del otro para asistirle (Auné et al., 2014).

Ajuste social. Es un indicador de las relaciones interpersonales (Herrera et al., 2016), activo de salud mental y bienestar (Gómez et al., 2019), implica la percepción de respeto, apoyo mutuo, la pertenencia a grupos, la capacidad para expresar opiniones y trabajar juntos (Herrera et al., 2016). Dicho en otras palabras, son los procesos de acoplamiento o adaptación a las dinámicas relacionales desde variables como la prosocialidad, la empatía y estima que favorecen o entorpecen el desempeño social entre compañeros y docentes para el caso de la escuela (Cichetti, 2016, citado

en Herrera, 2017). El ajuste social conduce a la satisfacción del adolescente con sus relaciones pues se siente acogido por los demás, importante en su familia, seguro para tomar decisiones, con actitud favorable hacia sus menesteres y la convivencia escolar (Gómez et al., 2019; Muela et al., 2013). De ahí que altos niveles de esta variable se encuentran asociados con un clima de cooperación, aprendizaje, bajo riesgo de bullying en la medida en que actúa como factor preventivo de la exclusión por parte de iguales, disminuye la soledad percibida y favorece el equilibrio emocional (Herrera et al., 2016; Gómez et al., 2019).

Para lograr ajuste social, es preciso que el sujeto autorregule su comportamiento, es decir, establezca metas sociales cuya realización produzca autosatisfacción, sensación de orgullo y autoestima (Bandura, 2001). También los estilos parentales parecen incidir en su desarrollo. Por ejemplo, Villarejo et al. (2020) encontraron que el modo indulgente logra mejores puntuaciones en ajuste social en comparación con el modo autoritario y el negligente. Otros estudios como el de Muela et al. (2013) encontraron que los menores en situación de desprotección infantil mostraban mayores dificultades de adaptación social y escolar que los que no habían sufrido maltrato en la infancia.

Las relaciones que establece el niño con el adulto tanto en la familia como en la escuela parecen influir en el logro del ajuste social. Al respecto, Milián et al. (2015) sostienen que, si el estudiante percibe conflicto con su profesor, repercute en la aceptación o rechazo en su grupo de pares. En coherencia con lo anterior, Fernández et al. (2020) enfatizan la necesidad del apoyo social del profesorado y la familia para reforzar la eficacia académica y la implicación escolar del estudiante.

Reevaluación cognitiva. Es la modificación del significado y la interpretación que se da a un evento (Garrosa et al., 2014), es decir, una estrategia de cambio cognitivo que se implementa antes de que surjan las emociones para modificar el impacto personal y social en una situación determinada (Cabello et al., 2006; Cutuli, 2014; Gómez et al., 2017; Gross y Jhon, 2003). Por eso incluye comportamientos tales como pensar diferente cuando se enfrenta a un entorno estresante con el fin de mantener la calma y cambiar la manera de pensar para reducir las emociones negativas (Herrera, 2017). En la misma línea de ideas, Gómez et al. (2017) la definen como la capacidad de anticiparse a las consecuencias emocionales maximizando los beneficios e intereses personales.

Por lo tanto, la reevaluación cognitiva permite la regulación emocional, principalmente desde la modificación del pensamiento, haciendo uso de estrategias como aceptación, focalización positiva, reevaluación y toma de perspectiva (Chamizo et al., 2020). También es posible al cambiar el foco de atención en alguna actividad que mejore los sentimientos de bienestar, o incluso desde movilizar los aspectos externos que generan la experiencia negativa (Gargurevich et al., 2010). De ahí que esté correlacionada positivamente con el afecto positivo, vitalidad, optimismo, crecimiento personal, sentido de vida y, a su vez, correlacionada inversamente con el afecto negativo y la depresión (Gross y Jhon, 2003).

Ajuste normativo. Hace alusión a patrones de conducta esperables en determinadas situaciones sociales. Por ejemplo, la escuela requiere de los estudiantes comportamientos coherentes con los propósitos misionales (Rodríguez, 2017). Es por lo que las instituciones apelan a construir normas explícitas o implícitas que aseguren la colaboración y participación de sus integrantes en las actividades, decisiones y costumbres de la organización de tal manera que se genere un ambiente de armonía, respeto y sinergia (Cialdini et al., 1990; Chang, 2004; Rodríguez, 2017). Aplicado al ámbito escolar, se le denomina ajuste normativo al modo como el sujeto interioriza y se acopla a los propósitos de la institución y sus reglas sociales, se expresa en comportamientos como evitar incomodar a los demás, respetar la opinión de los otros, cuidar el material y las instalaciones del centro (Day et al., 2014; Gómez et al., 2017; Gómez et al., 2019).

El ajuste a las normas es importante por cuanto posibilita la aceptación o rechazo del estudiante en los ámbitos escolar y familiar. Así las cosas, bajos niveles en esta dimensión se asocian con una visión y actitud negativa hacia la escuela y los profesores (Bernaras et al., 2017). Por el contrario, quienes muestran adecuado desarrollo de esta, evidencian capacidad de empatía (Herrera et al., 2017), hecho que explica la asociación negativa con realizar actos de agresión (Gómez et al., 2019).

Eficacia social. Concepto de naturaleza interpersonal que hace alusión a la auto valoración del sujeto sobre sus habilidades para lograr relaciones sociales satisfactorias, en especial con sus compañeros, profesores y familiares (Gómez et al., 2017; Herrera et al., 2016). Las creencias sobre la eficacia son importantes ya que motivan el establecimiento de objetivos a tal punto que cuanto mayor sea su convicción más firme será el compromiso de la persona con la tarea y mostrará más resistencia a la frustración (Bandura, 1993). Dicho de otro modo, determina si se inicia el

comportamiento de afrontamiento, cuánto esfuerzo se gastará, cuánto tiempo se sostendrá frente a obstáculos y experiencias aversivas (Bandura, 1977). Las expectativas sobre el desempeño social, a su vez, dependen de las experiencias previas; por ejemplo, los éxitos aumentan las estimaciones favorables, los fracasos repetidos las disminuyen (Bandura, 1977). En cuanto a género, las mujeres puntúan más alto en eficacia social que los hombres, así lo muestra una investigación realizada en jóvenes de Lituania (Malinauskas y Saulious, 2019).

Ahora bien, los niños que perciben alta competencia en eficacia social reportan estar más a gusto con sus vínculos en donde hay empatía y confianza; por lo tanto, tienden a sentir menos soledad (Segrin y Taylor, 2007; Zhang et al., 2014). La soledad es un factor de riesgo de victimización escolar, de ahí que bajos niveles de eficacia social están asociados negativamente con dicho fenómeno (Romera et al., 2017). En función de mejorar las expectativas de logro social y aportar al bienestar psicológico, se han desarrollado eficaces programas de intervención que consisten en enseñar modelando, generar prácticas por repetición y realizar retroalimentación verbal; además, se usan estrategias teórico prácticas que incluyen grupos de discusión y aprendizaje, así como también el uso de guías de trabajo (Malinauskas et al., 2018).

Esta tesis es direccionada por la teoría de la competencia social multidimensional al considerar los criterios de actualidad; también, el hecho de contar con un instrumento que posibilita la operacionalización y medición del constructo adaptado a la población colombiana.

4.2.1.3 Programas de formación en competencia social. De acuerdo con Sánchez et al. (2006) los programas para la formación en competencia social se pueden agrupar en: centrados en la persona, en la situación o contexto y en la interacción persona-contexto. Los primeros inciden y provocan cambios en los individuos desarrollando habilidades personales y los segundos influyen de forma indirecta sobre los individuos al modificar su entorno. Se podría pensar que de esta tesis se derivarían orientaciones para programas orientados a la interacción persona-contexto, en tanto al fortalecer la competencia social de los alumnos mediadores se impactaría el sistema escolar al generar una cultura de resolución pacífica de conflictos.

La competencia social es susceptible de ser desarrollada incluso desde la educación inicial; las investigaciones muestran mejoras en la cooperación de los niños y conductas como respetar y seguir normas (Justicia et al., 2015). Ahora bien, en el trabajo con adolescentes, Saiz y Moreno (2010) recomiendan seguir el siguiente procedimiento secuencial para lograr efectividad en el 89%

de las variables de actitud social: (1) la instrucción verbal clara y concisa, (2) modelado (presentación de los comportamientos que son objeto de entrenamiento), (3) ensayo conductual, (4) prácticas en pequeños grupos, (5) puestas en común y retroalimentación, (6) refuerzo positivo y (7) generalización.

Como elementos didácticos, Puig y Morales (2012) resaltan el diálogo, el trabajo en equipo y relacionar lo que se aprende con la realidad. No es una clase ordinaria, su metodología es activa, constructiva y participativa (Fernández, 2015) donde los estudiantes intervienen dando su opinión; el trabajo en grupo permite que el alumno adopte diferentes roles, aprenda a compartir, dialogar y tomar decisiones de manera conjunta (Puig y Morales, 2012). Es más, las dinámicas se diseñan para poner en práctica las habilidades a desarrollar a través de simulaciones (Fernández, 2015). Estos elementos didácticos estarían mediados por experiencias como argumentar, debatir, escuchar, lluvia de ideas, role-playing, dilemas morales, el cómic, las implicadas en la resolución pacífica de conflictos, las que permitan vivir y trabajar en un ambiente multicultural y ayuden a cooperar y relacionarse con los demás (Fernández, 2015; Puig y Morales, 2012).

Respecto al contenido del programa, Flórez y Hewitt (2013) proponen los siguientes módulos: 1) autorregulación emocional y del comportamiento; 2) fomento de la capacidad de decisión respecto al futuro educacional y laboral; y 3) preparación para el momento en que el joven escolar abandona el colegio para incorporarse a la vida de adulto. La propuesta de Flórez y Hewitt (2013) retoma a Fernández (2015) para complementar la formación con los módulos: “nos conocemos”, “conociendo el cómic”, “resolución de problemas” y “desarrollo de valores”.

Educar en competencia social no significa lograr que los estudiantes busquen la evaluación positiva de los demás de forma automática, acrítica, sino que el éxito social debe estar motivado por unos valores, por una preocupación real y el crecimiento propio y ajeno (López et al., 2004). Se trata de fomentar la dimensión interpersonal y ética del alumno, promoviendo sentimientos prosociales de altruismo, solidaridad, compasión y conductas de ayuda. Por eso, el desarrollo de la competencia social debe estar ligada a lo axiológico en aras de lograr que los estudiantes experimenten relaciones enriquecedoras y no simplemente sean hábiles manipulando o aprovechándose de los demás (López et al., 2004).

Es más, de acuerdo con Puig y Morales (2012), en la práctica educativa se da prioridad a la formación en valores para el desarrollo de la competencia social por encima del entrenamiento en

destrezas, conocimientos, actitudes y comportamientos en tanto significa promover relaciones saludables y satisfactorias, comportamientos cooperativos, prosociales o altruistas y no solamente corregir problemas de inadaptación por defecto (inhibición, timidez) o por exceso como la agresividad (López et al., 2004). Los valores están relacionados con el respeto, la responsabilidad, la tolerancia y solidaridad (Puig y Morales, 2012).

Cabe agregar que la familia como agente principal de la formación en valores es fundamental en el desarrollo de la competencia social. En ese sentido, los chicos que informan de relaciones con sus madres y padres basadas en la comunicación, la cohesión y el afecto, además de estar protegidos frente a situaciones vitales estresantes, también muestran indicadores de competencias personales y morales con mayor autoestima, elevados niveles de prosocialidad, mayor bienestar emocional y un ajuste positivo tanto a nivel interno como externo (Fernández, 2015).

4.2.1.4 Aportes de la formación en competencia social. Se destacan los relacionados con la mejora de la convivencia escolar y el bienestar individual.

Ámbito escolar. Flórez (2015) plantea que desarrollar la competencia social puede llegar a ser una estrategia para la promoción de la salud mental en el ámbito escolar pues le posibilita adaptarse al medio sociocultural que establece límites y posibilidades a sus aspiraciones personales en todos los campos vitales de su desarrollo. Para ello realiza una propuesta curricular transdisciplinaria en tres puntos del desarrollo, de la siguiente manera: 1) Convivencia (transición a tercero), 2) Típicas (cuarto a séptimo) y, 3) Arcos (octavo a once). La primera tiene por objetivo formar en habilidades sociales, de regulación emocional, valores prosociales y pensamiento racional básico. Mientras que la segunda aborda el tema de habilidades para la vida. Por su parte, la tercera se refiere a las acciones de reforzamiento de la competencia social.

Cuando no existe una adecuada adaptación del individuo al medio sociocultural ocurren fenómenos que debilitan la salud mental de los estudiantes. Tal es el caso del bullying y cyberbullying, problemática estrechamente relacionada con la competencia social. Así, por ejemplo, Romera et al. (2016) hallaron que quienes no participan en el acoso escolar tienen niveles más altos en las variables de desarrollo social, mientras que los ciberacosadores niveles más bajos de motivación social positiva. Así pues, los acosadores cibernéticos muestran niveles más bajos de

competencia social en comparación con las víctimas (Romera et al., 2016). De ahí, se deduce la importancia del desarrollo de la competencia social ligada a lo axiológico en la prevención de dicho fenómeno y la promoción de la salud mental escolar.

Escenarios de desarrollo saludable. Scaini et al. (2017) analizaron las relaciones entre la competencia social y la ansiedad generalizada, por separación, somática y fobia en escolares, identificando correlaciones negativas entre la primera y las escalas de las segundas. Esto es, a bajos niveles de competencia social, altos síntomas de ansiedad especialmente en pánico social y de separación. Los autores citados explican que los factores ambientales y genéticos contribuyen simultáneamente a incrementar el riesgo de desarrollar baja competencia social y altos niveles de ansiedad.

En esa misma línea, Scott et al. (2018) observaron que las distorsiones sociales y cognitivas están asociadas negativamente con la competencia social y positivamente con la renuencia a expresar emociones. A su vez, los síntomas de ansiedad social se relacionan con la dificultad para expresar emociones. Esto sugiere que en el programa de desarrollo de la competencia social es preciso re-direccionar las distorsiones cognitivas.

Como la fobia social parece estar inversamente asociada a la competencia social, es posible pensar en un programa de disminución de los síntomas de la primera a partir del crecimiento de la segunda. Es así como Vallés et al. (2014) identificaron que el tratamiento denominado “intervención en adolescentes con fobia social” incrementa la competencia social y mejora la autoestima en quienes tienen dicho diagnóstico. Para ello, desarrollaron un programa organizado en cuatro componentes.

El primer componente es el educativo, donde se informa acerca de los contenidos del programa, se planifican conductas objetivo y se examinan las expectativas que el sujeto tiene, tanto para el tratamiento como para cada una de las conductas-objetivo mencionadas. El segundo es el entrenamiento en habilidades sociales que incluye iniciar y mantener conversaciones, asertividad, dar y recibir cumplidos, establecer y mantener amistades, así como entrenamiento para hablar en público.

El tercer componente del programa es la exposición del sujeto a situaciones similares a las practicadas en el contexto del grupo. Por ejemplo, para conductas como iniciar y mantener

conversaciones se emplea como coterapeutas a personas desconocidas para el sujeto con las que debe interactuar y para la exposición a hablar en público se utiliza el videofeedback, es decir, retroalimentación visual. El cuarto componente hace alusión a las técnicas de reestructuración cognitiva, donde se utiliza la terapia de Beck y el formato A-B-C de Ellis para discutir pensamientos. El programa consta de 12 sesiones en grupo, de 90 minutos de duración y periodicidad semanal.

La propuesta de Vallés et al. (2014) condensa lo planteado de forma teórica por Scaini et al. (2017) y Scott et al. (2018) en tanto busca la reducción de la ansiedad a partir del desarrollo de la competencia social incluyendo estrategias conductuales y cognitivas, pues las distorsiones de pensamiento están inversamente asociadas a la competencia social.

4.2.2 Habilidades Socio-emocionales para la Mediación Escolar (HME)

Se estudian las habilidades socioemocionales para la mediación escolar en el marco de los programas de formación y, a su vez, como parte de la teoría general de la mediación escolar. Respecto a las HME es posible aducir que es escasa la literatura en torno a las destrezas específicas que se requieren para lograr éxito en la tarea de ser par mediador, deduciéndose a partir de los programas de formación propuestos por los investigadores.

4.2.2.1 La Mediación Escolar. En cuanto al concepto de mediación escolar, se encuentra acuerdo entre los autores. Así, por ejemplo, Cava (2009), Caycedo y Cocunubo (2016), González (2018), Hermosilla (2015), Lungman (1996), Ortega y Del Rey (2006), Ortega et al. (2007), Pulido et al. (2010), Rolán et al. (2017) y Zambrano (2015) coinciden en los elementos fundamentales del concepto de mediación escolar, pues básicamente se trata de una estrategia mediante la cual se pretende dirimir el conflicto de forma que resulte satisfactoria para las partes a través del uso del diálogo. A diferencia del arbitraje, no se impone una solución, sino que se facilita que ellas mismas lleguen a un acuerdo consensuado (Cava, 2009). Al resolver los conflictos, mejora la convivencia y previene la violencia en el centro educativo (Ortega y Del Rey, 2006).

De acuerdo con los autores citados, la mediación es un procedimiento alternativo donde el tercero ayuda en forma cooperativa a las partes que mantienen un conflicto y no logran concordar en los aspectos mínimos necesarios para restaurar una comunicación. Consiste en separar las personas del conflicto, se concentra en los intereses y no en las posiciones, genera opciones y

alternativas para que ambos ganen y usa criterios objetivos facilitados por los actores externos a las partes (González, 2018). No busca la amistad entre las personas sino encontrar el acuerdo (Ortega y Del Rey, 2006), los motivos de sus disputas y las opciones que se ajustan a sus necesidades (Lungman, 1996), como también consiste en reeducar las habilidades de resolución cuando la situación de violencia no es grave (Del Rey y Ortega, 2001). Por eso, se puede decir que la mediación es una negociación psicosocial, involucra lo que ofrezco y lo que pierdo (Possato et al., 2016). Dicho en otras palabras, es una estrategia útil para enseñar a los alumnos competencias y habilidades que les permita resolver adecuadamente sus diferencias, disminuir las situaciones de violencia escolar y, por ende, mejorar el clima y la convivencia del centro (Cava, 2009).

Cabe mencionar que la mediación es un acto voluntario, de libre composición y confidencial (Caycedo y Cocunubo, 2016; Pulido et al., 2010). Esto implica que el mediador se apropia del conflicto, analiza la complejidad del tema, identifica las partes involucradas, escucha sus versiones en función de que las partes propongan fórmulas de arreglo, acuerdos y aprendizajes que permitan transformar el modo en que se relacionan mejorando así la convivencia (Caycedo y Cocunubo, 2016; Ortega et al., 2007).

4.2.2.2 Antecedentes de la Mediación Escolar. La participación de terceras personas en la solución de conflictos es algo que se viene realizando desde la antigüedad en todas las culturas (Castro, 2014). Por ejemplo, para los indígenas, se consideró que la conducta inadecuada no solo afecta a la víctima sino a la comunidad y a quien la realiza, por eso desarrollaron este tipo de prácticas hasta hoy en día en donde toda la comunidad debe verse incluida en la resolución de lo ocurrido (Pulido et al., 2013).

En la actualidad, el concepto de mediación surge en la justicia restaurativa o reparadora que se origina en Estados Unidos (Pulido et al., 2013). La justicia restaurativa se entiende en contraposición a la retributiva o punitiva pues el foco principal está en el impacto de la conducta inadecuada en lo emocional y las relaciones sociales (Pulido et al., 2013). En los años setenta Jimmy Carter impulsó los primeros centros de justicia vecinal los cuales eran programas de mediación comunitaria que tenían como función ofrecer una alternativa a los ciudadanos para dirimir sus litigios fuera de los juzgados (Castro, 2014; Sánchez, 2014).

Si bien es claro el origen de la mediación en el ámbito judicial, en el contexto escolar no es así y el surgimiento está dado por distintas líneas de trabajo como, por ejemplo, las teorías de la

resolución de conflictos, las aportaciones de los diálogos restaurativos, la importancia del aprendizaje cooperativo y los recursos de ayuda entre iguales (Pulido et al., 2013). Para Sánchez (2014), en Estados Unidos durante el año 1984 se concreta la mediación escolar con seis programas iniciales, los cuales en el año 2003 ya superaban los 200. En España, se inició en 1993 en el País Vasco, en 1996 se extiende a Cataluña y en 1997 a Andalucía.

En el contexto de Iberoamérica, Argentina es pionera pues en 2009 reglamenta el servicio de mediación escolar a través de ley de la república. De igual manera, España establece este servicio con la ley 4/2011 (Otero, 2011). Es probable que el desarrollo de la mediación como política pública en esos países se debe a la comprensión de los cambios sociales asociados a la creciente problemática del manejo inadecuado de conflictos que escala a situaciones de agresión y violencia. En la actualidad, los niños viven una cultura permisiva en la que no existen reglas de obligatorio cumplimiento, esto tergiversa el concepto de libertad, el cual deja de ser la alternativa para actuar dentro de los límites que las leyes establecen (Otero, 2011). Creer que es posible obtener los intereses personales sin ningún límite lleva a dificultades cuando esta búsqueda se encuentra con el interés del otro ya que no se interiorizan los valores asociados a la generosidad y el altruismo.

Las dinámicas cambiantes de la sociedad inciden en los contextos educativos familiar y escolar, estas son: 1) cambio en el escenario de las interacciones personales que pasa a ser simbólico en alto porcentaje; 2) cambio en el escenario de la vida cotidiana, con la omnipresencia de la televisión, los videojuegos y las redes sociales; 3) transformación de la familia tradicional con la disolución progresiva del patriarcado y el paso a una familia nuclear y diversificada (Sánchez, 2014). Es de especial interés la evolución de la familia pues los padres solían ejercer autoridad sobre sus hijos y ésta era a veces tan inasumible que mermaba en gran medida la capacidad de sus hijos para desarrollar su libertad. Ahora, los acudientes no quieren que sus hijos sufran, se ha instaurado la idea de que ellos no deben corregir a sus hijos porque limita el libre desarrollo de la personalidad (Otero, 2011). El acostumbrarles a solo lo que les produce placer genera una intolerancia a ceder en situaciones de incompatibilidad de intereses.

Los cambios sociales y en especial de la familia en el ejercicio de la autoridad se visibilizan en el análisis histórico de la violencia escolar en Argentina, desarrollado por Álvarez (2016). La autora manifiesta que la indisciplina está siendo reemplazada por nuevas formas de desorden y de violencia que produce un efecto destructivo sobre las relaciones sociales. Así, por ejemplo, de 1969

a 1989 la violencia no fue una problemática de peso en las escuelas, la principal fuente de conflictos fue la disciplina del alumnado que dio lugar a la figura del profesor asesor quien realizó un proceso personalizado con el objetivo de orientar el proceso formativo. En 1986 se buscaban las normas de urbanidad en función de un trato respetuoso y considerado entre los miembros de la comunidad. En la década de los noventa crece la tasa de agresiones físicas y de 2000 a 2010 aumenta la violencia en frecuencia e intensidad. De estas problemáticas surgió la necesidad de implementar la mediación escolar.

4.2.2.3 Etapas del proceso de mediación. Los programas de mediación escolar se gestionan en la institución educativa para promover el desarrollo de la competencia social a través de la resolución de conflictos, también para fortalecer procesos de comunicación, actitudes tolerantes, interés por mejorar el clima en el aula, interpretar los sesgos cognitivos, como herramienta para mejorar la convivencia y para estimular el desarrollo socio-moral del alumnado (Pulido et al., 2010). Ortega y Del Rey (2006), Castro (2013) y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (2004) proponen las siguientes fases para la implementación de la mediación escolar:

(1) Sensibilización e información, el programa debe ser conocido por los directivos, profesores, estudiantes y las familias; (2) redactar un protocolo que explique el funcionamiento de la mediación; (3) incluir en el proyecto educativo y en el manual de convivencia para lograr el respaldo, institucionalidad y la viabilidad estratégica; (4) selección del equipo coordinador del proyecto dentro de la institución; (5) selección de mediadores, inscripción de voluntarios y aplicación de entrevista personal; (6) información/participación de los padres en relación con los objetivos del proyecto y su implementación; (7) formación de mediadores con lecciones claras referidas al proceso de desarrollo y presentación de la vida afectiva, la empatía, la capacidad de diálogo, la naturaleza del conflicto y la escucha activa; (8) trabajo de aula con los alumnos de todos los cursos en torno a las temáticas involucradas en la resolución cooperativa de conflictos, la educación para la paz y los derechos humanos; (9) desarrollo de un proceso de mediación; (10) coordinación y seguimiento del servicio, analiza y dirige las actuaciones relacionadas con el servicio de mediación; (11) evaluación del programa, incluyendo a la comunidad educativa, los mediadores y usuarios del programa.

4.2.2.4 El proceso de mediación. El proceso de mediación busca la mejora de las relaciones entre las partes, así como también entre el mediador y las partes; de igual forma, se pretende generar el tratamiento correcto y ordenado de los temas a tratar y el aumento de la motivación de los negociadores para alcanzar el acuerdo (Serrano y Méndez, 1999).

Para ello, Torrego (2000) y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (MECT, 2004) proponen el siguiente procedimiento: 1) La situación puede llegar a conocimiento del coordinador del proyecto por uno o ambos estudiantes involucrados o por el profesor; 2) el coordinador sostiene una entrevista breve con los involucrados para tomar nota de los nombres, el motivo del conflicto, determinar si el caso es o no mediable, explicar en qué consiste la mediación, solicitar el consentimiento, asignar la cita y designar los mediadores que intervendrán; 3) el día y la hora que se acordó realizar la mediación se entrega el formulario de acuerdo; 4) cuéntame, las dos partes exponen su versión del conflicto y expresan sentimientos; (5) aclarar el problema, se debe consensuar los temas más importantes y explorar los intereses de cada uno; (6) proponer soluciones, facilitando la espontaneidad y creatividad de las partes en la búsqueda de ideas y soluciones; (7) llegar a un acuerdo, que es definido claramente por los mediadores; (8) se llena el formulario correspondiente y se entrega para su archivo al miembro del equipo coordinador; en ese momento se pregunta a los mediadores cómo se han sentido y si han tenido alguna dificultad; (9) en la fecha prevista de seguimiento se indaga el seguimiento del acuerdo, si no se cumplió se registra en el espacio destinado a observaciones; (10) con frecuencia quincenal el coordinador se reúne con los estudiantes mediadores a fin de realizar acompañamiento; y (11) periódicamente se realizan informes breves sobre la marcha del proyecto y la evaluación del mismo.

El procedimiento expuesto por Torrego (2000) puede tener éxito si se tienen en cuenta los siguientes principios básicos: (1) entendimiento y apreciación de los problemas que confronta a las partes; (2) dar a conocer a las partes el hecho de que el mediador conoce y aprecia a sus problemas; (3) creación de dudas en las partes acerca de la validez de las posiciones asumidas con respecto a sus problemas; (4) sugerencia de enfoques alternativos que pueden facilitar el acuerdo (Lungman, 1996). Además, el nivel de aceptación está relacionado con las reglas de confidencialidad, intimidad, libertad de expresión, imparcialidad y compromiso de diálogo (Ortega y Del Rey, 2006). La confidencialidad significa que el mediador debe mantener la privacidad de las sesiones. Ahora, si el problema no es un conflicto sino un caso de violencia se recomienda informar al adulto (Ortega

y Del Rey, 2006). De otro lado, se requiere intimidad, en tanto las personas no tienen que ser forzadas a hablar aquello que consideren parte de la vida privada; también, libertad de expresión, en donde se deja claro que están prohibidos los insultos y faltas de respeto.

Así mismo, en el proceso de mediación es importante desarrollar una agenda de trabajo que considere: 1) los problemas o conflictos y cómo se habla de ellos (Lungman, 1996; Ortega y Del Rey, 2006) y 2) realizar diálogo e implementar estrategias para resolver la disputa. En ese propósito se pueden emplear los rasgos comunicacionales del mediador como las preguntas (abiertas, cerradas, circulares), el parafraseo y el replanteo (Lungman, 1996). De esa forma, se pretende que los interlocutores aprendan a expresar sentimientos de una forma más objetiva (Ortega y Del Rey, 2006) y con ello contribuir al desarrollo de competencias emocionales y sociomorales.

4.2.2.5 La mediación escolar en el desarrollo de las competencias emocional y sociomoral. Pulido et al. (2010), Cardoza (2013), Ibarrola e Iriarte (2014) y Díaz et al. (2015) coinciden en que participar en procesos de mediación favorece las competencias emocionales de asertividad, autoconciencia emocional, autorregulación y empatía. En la misma forma, propicia las competencias socio-cognitivas de solución de problemas, adopción de nuevas perspectivas e identificación de conflictos; así como también, la competencia sociomoral evidenciada en el respeto hacia los otros, la reciprocidad, atribución de responsabilidad y toma de decisiones.

Como resultado de recibir entrenamiento en mediación se observan altos niveles de competencia social (Cardoza, 2013). Más exactamente, la empatía y la capacidad para analizar conflictos son los principales aprendizajes en alumnos mediadores, la comunicación asertiva, la conciencia de las emociones y el pensamiento secuencial en los mediados (Ibarrola e Iriarte, 2014). De modo que la mediación no solo favorece la convivencia, previene la violencia y la aparición de comportamientos negativos en el centro educativo (Cigainero, 2009; Ortega y Del Rey, 2006) sino que su principal logro es el aprendizaje emocional y fortalecimiento personal de los que participan en ella (García et al., 2019; Ibarrola et al., 2017).

El aporte de la mediación al desarrollo de la competencia emocional y sociomoral incide en una mejora de la comunicación entre los alumnos, mayor facilidad para crear vínculos entre ellos, sentimientos de pertenencia y mayores sentimientos de control sobre su propia vida escolar (Cava, 2009). Por eso, la función de la mediación va más allá de la resolución puntual de conflictos y se denomina función preventiva o transformadora (Cava, 2009). Con respecto a la prevención de

conflictos, Cano y Garrido (2017) proponen que es posible acompañar los programas de mediación escolar con el desarrollo de la inteligencia emocional pues esta última facilita la gestión con el otro, bien sea a través de la intervención de un tercero o, incluso, en condiciones específicas, sin la necesidad de éste.

De ese modo, existe evidencia teórica relacionada con la contribución de la mediación escolar en el aprendizaje socioemocional. Sin embargo, aún no se encuentra evidencia empírica que analice el papel de la competencia social en la formación y desarrollo de las habilidades para la mediación. De ahí, la necesidad de plantear esta tesis doctoral.

4.2.2.6 Dimensiones de las Habilidades Socio-emocionales para la Mediación Escolar.

Se definen como patrones de comportamiento que adquieren sentido en una situación de mediación e influyen de modo decisivo en el éxito de esta (Serrano et al., 2007). Las habilidades corresponden al perfil del mediador dado por atributos como la objetividad, perspicacia psicológica, experiencia, ingenio y capacidad para generar confianza (Serrano y Méndez, 1999). Cabe decir que la imparcialidad como requisito ha sido cuestionada porque el mediador puede verse en la necesidad de brindar más apoyo a una parte que a otra en el caso de desigualdad de las partes o cuando uno de los negociadores presenta mayor resistencia para llegar al acuerdo (Serrano y Méndez, 1999).

Las HME persiguen como propósito generar diversas propuestas de acuerdo entre las partes, persuadir a la hora de tomar decisiones con escasa formación y la posibilidad de trabajar bajo presión para tramitar las situaciones de tensión (Caycedo y Cocunubo, 2016). En esa línea de ideas, las HME parecen estar motivadas por una ética que promueve la conciencia individual y la adquisición de principios y valores (Martins y Martins, 2016) como la honestidad, humildad, prudencia y confidencialidad (Fernández, 2001, citado en Hermosilla, 2015); también, por unas actitudes que favorecen la eficacia de la mediación, las cuales tienen que ver con planificar antes de actuar de modo impulsivo, mostrarse optimista, enérgico, entusiasta y fiable, pensar de forma positiva pero realista, locus de control interno y un mayor nivel de afrontamiento al sufrimiento (Díaz et al., 2015).

Las HME posibilitan asumir al mediador en sus funciones de legitimador, facilitador y entrenador (Serrano y Méndez, 1999). Legitimador por cuanto tiene como tarea establecer compromisos entre las partes para reforzar la validez de los acuerdos a los que van llegando; facilitador en tanto asesora el orden de abordaje de los temas; entrenador en la medida en que educa

a las partes para afrontar una negociación. De igual modo, le permitirán dilucidar en qué momento asumir un rol determinado. Es probable que en los primeros momentos de la mediación resultan relevantes las tareas de legitimación, entrenamiento y exploración. Pero luego, en la búsqueda de opciones y alternativas, los papeles de formulador, comunicador y agente de la realidad cobran importancia (Serrano y Méndez, 1999).

Para Méndez (1994, citado en Serrano y Méndez, 1999) las habilidades se clasifican en tres grupos: personales (comunicación, asertividad, empatía), intelectuales (inteligencia, creatividad) y técnicas (conocimientos del problema, entrenamiento). De forma similar al modelo citado, Johnson et al. (1996) clasifican las habilidades como básicas de comunicación (envío de mensajes, escucha activa, reflexión de sentimientos), de asertividad y de mediación.

Para Serrano et al. (2007) las destrezas relacionadas con la satisfacción y eficacia de la mediación son: confianza y credibilidad, actitud conciliadora, comprensión de los intereses de ambos, capacidad para realizar sugerencias, facilitar el acuerdo y ayuda para la clarificación de asuntos importantes. Por su parte, López (2016) distingue tres grupos principales de habilidades para la mediación: las emocionales, cognitivas y de conducta. Respecto a las primeras, el mediador debe ser capaz de identificar todo el rango de emociones que están experimentando las personas en conflicto en los encuentros de la mediación (Zambrano, 2015); entonces, se busca el desarrollo de la identificación, designación y expresión de sentimientos, evaluación de la intensidad de estos, dominio de impulsos y reducción del estrés, conocimiento de la diferencia entre sentimientos y acciones (López, 2016). En cuanto a las segundas, se espera que el mediador disponga de habilidades para examinar las propias creencias que pueden influir en tomar partido por una u otra parte en conflicto, así como también tener la capacidad para validar las perspectivas e integrarlas para generar una visión de la realidad completa (Zambrano, 2015). Por eso, resulta importante la conversación personal, lectura e interpretación de señales sociales, empleo de pasos para solución de problemas y toma de decisiones, comprensión de la perspectiva de los demás y de las normas de conducta, actitud positiva hacia la vida y conciencia de uno mismo (López, 2016). En cuanto a las terceras, el mediador debe ser un excelente observador y dominar la comunicación verbal y no verbal (Zambrano, 2015). Esto significa expresar a través del contacto visual, el tono de voz, los gestos y también las señales verbales como hacer pedidos claros, responder eficazmente a la crítica y a las influencias negativas. (López, 2016). Se puede decir que la propuesta de Zambrano (2015)

y López (2016) amplían y complementan el modelo diseñado por Serrano (2007) en tanto incluye la dimensión emocional, en su mayoría ausente en este último.

De acuerdo con Martins y Martins (2016) las HME pueden ser enfocadas según los siguientes modelos de la mediación:

(1) El modelo de resolución de problemas, donde lo importante es hacer uso de las habilidades para lograr un acuerdo aceptable para las partes, en función de ello, busca abrir canales de comunicación, aclarar posturas, velar por el respeto mutuo y frenar la escalada del conflicto más que dirigir el proceso o proponer soluciones (Zambrano, 2015); (2) El modelo mediación transformativa centrado en las relaciones interpersonales, que aboga por el crecimiento personal y hace que la mediación sea vista como un cambio llevado a cabo por las dimensiones personal, relacional, estructural y cultural; (3) el modelo de mediación comunicacional, que desarrolla una relación de cooperación y pensamiento constructivo al escuchar los puntos de vista de las partes, fomentar el reconocimiento interpersonal, promover la interacción entre los protagonistas, despertar la curiosidad por el cambio, explorar las diferencias como oportunidades, evitar contradicciones, encontrar puntos comunes ocultos, neutralizar ofensas, hacer una lista de temas para ser trabajados en función de resolver problemas a través de lluvia de ideas seguida de una evaluación y selección de propuestas que son aceptables para ambos, facilitar el acuerdo de un plan de acción común con tareas y acuerdos (Candeias y Bartolo, 2016).

4.2.2.7 Estrategias y tácticas de la mediación escolar. La mediación se entiende como el arte que integra habilidades, estrategias, actitudes, procedimientos, tácticas y el estilo propio en función de alentar a los protagonistas a escuchar con atención, tratando de entender los puntos de vista de las otras personas y reconociendo intereses y necesidades mutuas que posibiliten dirimir el conflicto (Candeias y Bartolo, 2016). A continuación, se describen las principales estrategias y tácticas empleadas en los procesos de mediación escolar.

Carnevale (1998, citado en Serrano y Méndez, 1999) identifica cuatro estrategias las cuales son: integración, compensación, inacción y presión. En la elección de estas resulta más relevante el campo común que el interés del mediador. Así, por ejemplo, la presión y la compensación aparecen como intervenciones preferentes cuando los mediadores perciben pocas posibilidades de llegar a una solución aceptable (Serrano y Méndez, 1999).

Según Kressel y Pruitt (1985, citados en Serrano y Méndez, 1999) las estrategias de mediación pueden ser reflexivas, contextuales y sustantivas. Entre las primeras se encuentra crear un buen ambiente, generar flexibilidad y evitar abordajes precipitados (Kressel y Pruitt, 1985, citados en Serrano y Méndez, 1999). Para ello, se puede hacer uso de las técnicas preguntas abiertas, resumir la información proporcionada por las partes y parafrasear repitiendo el mensaje, pero con otras palabras (Pulido et al., 2015); incluso, se puede emplear la reformulación, técnica que consiste en realizar rectificaciones del discurso hostil, sustituyéndolo por uno más amigable y dotando de un ambiente pacífico a la situación y a la relación entre las personas (Acuña et al., 2017).

Ahora bien, las estrategias contextuales son las acciones dirigidas a ganar la confianza entre las partes, esto se puede lograr mediante la técnica reflejar. Mientras que las estrategias sustantivas se emplean cuando una o ambas partes se mantienen rígidas en su postura (Serrano y Méndez, 1999). En ese caso, se recomienda intervenciones de presión y sugerencia, así como, la técnica de mensajes yo, la cual consiste en repetir la información y resumir los datos más relevantes en primera persona: qué le ha molestado, por qué, qué quiere conseguir, etc. (Pulido et al., 2015).

4.2.2.8 Elementos para el diseño de programas de formación en habilidades para la mediación escolar. Martins et al. (2016) recuerdan que los programas de mediación escolar, como política institucional de convivencia, deben considerar las especificidades de la comunidad y trabajar de forma coherente con estas manifestaciones. Esto es entender la dimensión de los problemas traídos por los alumnos, construyendo un ambiente colectivo de apoyo para superar sentimientos de marginación e inseguridad, renovar valores respetando los elementos que componen los rituales de la cultura juvenil y preparar a los estudiantes mediadores para enfrentar contextos adversos (Martins et al., 2016).

Según Ginés (2016), tres bloques definen la formación en mediación los cuales son: educación emocional (60%); habilidades sociales (30%); y técnicas de resolución de conflictos (10%). Al parecer, los primeros dos bloques contribuyen de manera especial al desarrollo de las habilidades para la mediación. En ese sentido, Cardoza (2013) menciona la necesidad de diseñar programas que mejoren la competencia social de los estudiantes. Para ello, incluye el componente de la autoestima como elemento facilitador de las habilidades de mediación. Lo anterior se explica

en tanto la autoestima y la competencia social facilitan el manejo de emociones en el conflicto (Ibarrola et al., 2017), destreza indispensable para el éxito de la intervención.

Además de las habilidades sociales y autoestima, conviene incluir en la formación de los mediadores aspectos como: el análisis del conflicto interpersonal y las formas de afrontarlo, la filosofía de la mediación, técnicas de comunicación, escucha y asertividad, desarrollo de la empatía y sensibilidad, técnicas de entrevista, negociación y mediación aplicadas en simulacros (Cava, 2009; Díaz et al., 2015; Galindo y Sanahuja, 2018; Marrugo et al., 2016; Johnson et al., 1996; Pulido et al., 2015).

La metodología de las sesiones para el aprendizaje de las habilidades de mediación se desarrolla en tres pasos: 1) Presentar la técnica en relación con los conocimientos previos; 2) Puesta en práctica a través del role playing y modelado; y 3) Puesta en común del grupo y reflexión (Johnson et al., 1996; Pulido et al., 2015). Para el role playing se puede optar por invitar a una persona externa para que desempeñe el papel de la parte implicada mientras el grupo deberá estar atento para identificar las técnicas y estrategias empleadas, así como también valorar su correcta aplicación y la posibilidad de emplear alguna otra. De igual manera, los mediadores, al finalizar la sesión, expresan cómo se han sentido y las dificultades encontradas (Pulido et al., 2015).

Otra forma de desarrollar las habilidades de mediación es el uso del relato breve. Ginés (2016) presenta la propuesta didáctica: 1) Ejercicio de análisis de relato breve (caso real/dilema moral) donde se analizan los personajes, su contexto, su implicación, las emociones generadas y la relación con el contexto individual; 2) grupo de discusión para extraer unas primeras conclusiones, compartir y debatir con los demás; 3) conclusiones grupales, reflexión de lo que han vivido, observado y aprendido; y 4) relato sensibilizador que permita conectar con la emoción de los participantes y cerrar la sesión reflexionando sobre algún valor.

Los contenidos adecuados no son suficientes para la formación de habilidades para la mediación escolar. En la implementación de este tipo de programas conviene garantizar la asistencia obligatoria de los alumnos a las clases, realizar la formación al principio del año en horario intensivo, crear un protocolo de coordinación, llevar un registro interno de los casos y retomar al principio del año la campaña de difusión (Pulido et al., 2013). Cabe mencionar que el curso de capacitación en mediación escolar deberá tener una duración no inferior a 40 horas reloj,

también es importante que su desarrollo no exceda los tres meses de modo tal que no se dilate demasiado la efectiva implementación de la mediación entre pares en la institución (MECT, 2004).

4.2.3 Habilidades de mediación para el conflicto escolar

La evidencia empírica muestra ampliamente las posibilidades de la ME como estrategia de resolución pacífica, alternativa y no sancionatoria que aporta a la mejora del clima escolar (Alarcón et al., 2018; Caycedo y Coconubo, 2016; García et al., 2016; Hernández, 2017; Viana y López, 2015). Si el mediador realiza una lectura adecuada del conflicto, podría realizar intervenciones efectivas; probablemente, esta es la razón por la que autores como Díaz et al. (2015), Galindo y Sanahuja (2018), Gines (2016), Hermosilla (2015), Sánchez y Gonzáles (2017), entre otros, incluyen en los programas de formación en mediación escolar módulos alusivos al estudio del conflicto. A continuación, se realiza un análisis conceptual y teórico de este. En tal propósito se retoma a Jares (1997) quien fundamenta la comprensión desde las visiones tecnocrática, hermenéutica-interpretativa y perspectiva crítica.

4.2.3.1 Aproximación al concepto de conflicto en la mediación escolar. La mediación fue creada para atender conflictos como peleas, falta de respeto, malentendidos, rumores mal intencionados, discusiones por las zonas de juego, molestias en clase, no respeto del material del compañero, luchas de poder y liderazgo (Fernández et al., 2004). En coherencia con las posibilidades que la mediación ofrece al manejo del conflicto se retoma la definición propuesta por Torrego (2000), la cual está inspirada por la teoría hermenéutica en tanto no se niega la existencia de estos, se promueve la formación ética, en derechos humanos y está centrada en el ámbito interpersonal (Monteiro et al., 2018):

Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y sentimientos, y donde la relación entre las partes en conflicto puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución del conflicto (Torrego, 2000, p. 37).

El concepto de Torrego (2000) coincide con el de Jares (1991, citado en Jares, 1997) quien entiende el conflicto como un tipo de situación en donde las personas o grupos sociales buscan o

perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes. Es además apoyado por Zambrano (2015) quien refiere que este tipo de situaciones son parte de la vida y, en sí mismas, no tienen connotación negativa; lo negativo es la forma como hemos aprendido a enfrentarnos a él: evitándolo, agrediendo al otro, no queriendo reconocer nuestras emociones, ni tampoco, la parte de responsabilidad. Si esto ocurre pueden presentarse deterioros en las formas de relacionarse en los actores del sistema escolar (Ortega et al., 2007).

De acuerdo con ello, la mediación no trabaja sobre la imposibilidad real de que ambas partes consigan sus objetivos, sino que busca la restructuración de la percepción de la incompatibilidad y, como consecuencia, podría tener un potencial de transformación positiva de las relaciones humanas al ser una oportunidad pedagógica de aprendizaje. Al restructurar la percepción resuelve de forma positiva un conflicto en tanto procura entender a la otra parte y llegar a acuerdos de convivencia sin que existan ganadores y perdedores (Fernández et al., 2004).

4.2.3.2 El conflicto según la Visión Tecnocrática. Corresponde a la visión Tradicional, Tecnocrática y Conservadora, se entiende como una situación que hay que corregir y, sobre todo, evitar, porque es “un problema de enfrentamiento y agresión” (Cabrera et al., 2016, p. 26). En el plano educativo, el conflicto se presenta de manera negativa o no se muestra la importancia de este en el desarrollo intelectual y normativo de las áreas temáticas (Apple, 1986, citado en Jares, 1997).

Desde la dirección, se busca remediar el conflicto como si fuera una enfermedad que invade y corroe el cuerpo de la organización (Ball, 1990, citado en Jares, 1997). Éste se produce por una mala planificación o una falta de supervisión. En definitiva, esta perspectiva trata de silenciar los conflictos y la diversidad de intereses y perspectivas para imponer una determinada concepción de la organización escolar, en particular, y de la política educativa, en general.

Una definición de conflicto inspirada en este modelo sería la de Carneiro (2007) quien lo define como “el proceso en el que una persona hace un esfuerzo intencional para anular los esfuerzos de la otra, utilizando alguna clase de bloqueo, con la finalidad de que no consiga alcanzar sus metas o intereses” (p. 22). Desde esta perspectiva implica la existencia de intereses contrapuestos y de difícil resolución que generan un enfrentamiento de algún tipo. Las situaciones pueden ser evidentes o soterradas, el resultado un enfrentamiento o desequilibrio cuya consecuencia es una vivencia desagradable y que tiene cierto aspecto de inevitable. En el hecho

escolar, es posible que su origen esté asociado con la falta de mesura en el trato brindado por los otros, la falta de aceptación frente a la ofensa y la intolerancia (Cabrera et al., 2016).

4.2.3.3 El conflicto en la escuela según la Teoría Hermenéutica-Interpretativa. El conflicto desde esta racionalidad se reconoce, se considera inevitable e incluso positivo para estimular la creatividad. El conflicto es caracterizado y analizado como un problema de percepción, independiente de que así lo sea y se ignoran las condiciones sociales que a los sujetos y a sus percepciones afectan. En esta corriente del pensamiento, el conflicto se reduce al ámbito interpersonal, su origen está relacionado con la no aceptación de las diferencias (Cabrera et al., 2016), la falta de entendimiento entre las personas en cuanto al sentido de los actos propios o de los otros; equívoco que puede superarse haciendo que los protagonistas se den cuenta de los errores que contienen sus ideas o creencias. Se debe entonces aclarar las confusiones de conceptos, demostrar a la gente la racionalidad de sus actos y reconciliar a las personas con la realidad social existente (Carr y Kemmis, 1986, citados en Jares, 1997).

La visión hermenéutica deja como resultado un saber punto de vista (Ángel, 2011), el centro de interés es la forma personal de recibir o interpretar el conflicto, sus causas y explicaciones, donde se percibe que determinada situación es lo peor que nos puede pasar o, por el contrario, no darle importancia. En ese sentido, es probable que se encuentre que una persona esté seriamente afectada por un problema, mientras que la otra ni siquiera es consciente de que exista (Torrego, 2017).

4.2.3.4 El conflicto en la Perspectiva Crítica. El conflicto no solo es algo natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, sino que, además, se configura como elemento necesario para el cambio social, es un instrumento esencial para la transformación de estructuras educativas. Desde este enfoque se demuestra cómo la ideología deforma la realidad social, moral y política y se ocultan las causas del conflicto, la represión y la insatisfacción sometiendo a las personas a un conjunto bien determinado de normas y de relaciones de poder (Jares, 1997). Por ello, en el escenario educativo, su origen está asociado a la interacción que se tiene con los elementos sociales propios del entorno escolar como manuales de convivencia, estructuras físicas, horarios y rutinas (Cabrera et al., 2016).

La administración educativa inspirada por la teoría crítica no solo busca afrontar los conflictos para mejorar el funcionamiento de la organización, sino que además el afrontamiento

positivo de los mismos puede favorecer los procesos colaborativos de la gestión escolar. Ejemplo de esta perspectiva es la definición proporcionada por Ovejero (2004) quien considera que el conflicto es sociológicamente necesario pues “es la única manera que las personas tenemos de provocar cambios en la realidad social” (p. 13); desde luego no deben ser vistos como algo negativo sino como una oportunidad para conocernos y mejorar nuestras relaciones futuras.

4.2.3.5 Causas de los conflictos en la escuela. Son motivos de conflicto la falta de procedimientos para llegar a acuerdos, la diferencia de percepciones y problemas de comunicación (Brandoni, 2017). También, las causas pueden estar relacionadas con: las posiciones ideológico-científicas, el poder, la estructura, cuestiones personales y de relación interpersonal (Jares, 1997). Siguiendo a Jares (1997), las posturas ideológico-científicas tienen que ver con opciones pedagógicas y organizativas diferentes, mientras que las asociadas con el poder hacen alusión al control de la organización, promoción profesional, acceso de recursos y toma de decisiones. Por su parte, las causas de estructura hacen alusión a la ambigüedad de metas y funciones, así como también a la debilidad organizativa; en tanto que los asuntos personales y de relación son el resultado de las falencias en estima propia, seguridad, insatisfacción, comunicación deficiente o desigual (Jares, 1997).

El conflicto no solo se produce entre estudiantes, sino que se suscitan entre profesores, entre profesores y alumnos, entre profesores y directivos, entre padres de familia, entre toda la comunidad escolar (Pérez y Gutiérrez, 2015). Para efectos de la especificidad de la investigación a desarrollar se analiza el conflicto entre alumnos desde el enfoque hermenéutico y como respuesta posible se propone la mediación escolar.

4.2.3.6 Estilos de respuesta ante un conflicto. Hermosilla (2015) retoma a Boqué (2006) para exponer las relaciones entre el estilo de respuesta ante un conflicto, las acciones comunes, el grado de asertividad, la definición de este y las tácticas más empleadas. El mediador deberá tener en cuenta las formas particulares como las partes experimentan el conflicto para desarrollar la intervención de forma coherente y pertinente.

Tabla 6*Características de los diferentes estilos de respuesta ante un conflicto.*

Estilo	Acción	Asertividad Cooperación	Definición	Tácticas
Competición	Dominar, forzar, obligar, rivalizar, luchar	Alto grado de asertividad y un bajo nivel de cooperación.	Ganar-perder. La persona que compite generalmente quita importancia a las relaciones entre las personas y pone el acento en obtener el máximo beneficio.	Amenaza, acusación, abuso verbal, desprestigio, imposición, persuasión, promesas, sabotaje, obstrucción.
Colaboración	Integración, solución de problemas.	Asertividad y cooperación altas.	Ganar-ganar. Persigue la satisfacción de ambas partes.	Habilidades de comunicación, empatía, creatividad, apoyo mutuo.
Compromiso	Distribución, arreglo.	Grado medio de asertividad y cooperación.	Minigamar-miniperder. Renunciar a algo para obtener otra cosa a cambio.	Flexibilizar, poner condiciones, intercambiar, dividir objetos, canjear, hacer concesiones.
Acomodación	Ceder, complacerse, rendir	Baja en asertividad y alta en cooperación	Se renuncia a los propios intereses y se actúa para ayudar a que la otra parte sí logre los suyos	Concesiones, renunciaciones, sacrificios, se adula o emprende la retirada.
Elusivo	Evitar, suavizar, inacción, escape	Bajo en asertividad y alto en cooperación	Perder-Perder. Se refiere abandonar antes que hacer frente al conflicto.	Negación, huida, el aplazamiento, poner excusas, guardar silencio.

Fuente: Hermosilla (2015, p. 13).

4.2.4 Modelo Teórico

En esta tesis se retoma la definición de Calvo (2006) quien entiende el modelo teórico como la representación de carácter lingüístico que el científico construye a partir de un conjunto de enunciados teóricos y de observación considerados verdaderos, los cuales tienen capacidad deductiva para inferir una serie de conclusiones que pueden ir desde medidas hasta teorías. Dicho en otras palabras, es una síntesis de un fenómeno, entendida como una reconstrucción racional de

la información disponible, un principio descriptivo y explicativo que permite formarse una idea de lo que ocurre en la realidad (Calvo, 2006).

Ahora bien, la realidad social es dinámica, por lo que no se puede definir extensionalmente ya que no se trata de entes fijos para siempre, de ahí que no cabe hablar de correspondencia exacta entre las predicciones de la representación y las medidas de la realidad (Calvo, 2006; Ortega, 2011). Entonces la aceptabilidad de los modelos es un más y un menos cuya precisión siempre es relativa a la tolerancia y error que permite un científico, es decir, los enunciados no son verdaderos o falsos sino más o menos adecuados dependiendo de su capacidad predictiva y el ajuste a los datos disponibles (Calvo, 2006).

De acuerdo con Calvo (2006), los modelos, más que falsearse, se ajustan, donde corroborar representa haber demostrado su eficacia una vez más. Por eso, en ciencia social se habla de una refutación progresiva caracterizada porque el nuevo modelo no elimina al anterior ni compite con este, tampoco es la comunidad académica la que resuelve declarar obsoleta una postura teórica, lo que sí ocurre es que las distintas concepciones se van superponiendo y sucediendo en el escenario académico (Ortega, 2011). Así, por ejemplo, si se encuentra que un hecho es divergente y opuesto a lo prescrito por un sistema de hipótesis formalizado, en el marco de la crítica interna la refutación procede sobre la unidad básica de una teoría, lo que no implica que esté en un completo error o que deba de ser eliminada del escenario científico (Ortega, 2011).

De acuerdo con lo anterior, el modelo teórico que se aborda en esta tesis consiste en explicar el papel de la competencia social en el desarrollo de las habilidades socioemocionales para la mediación escolar. Esto no implica que la propuesta derivada remplace los actuales métodos de formación de mediadores centrados sobre las técnicas y estrategias, sino que los complementa en una búsqueda por reunificar lo ya existente con los aportes realizados desde este estudio.

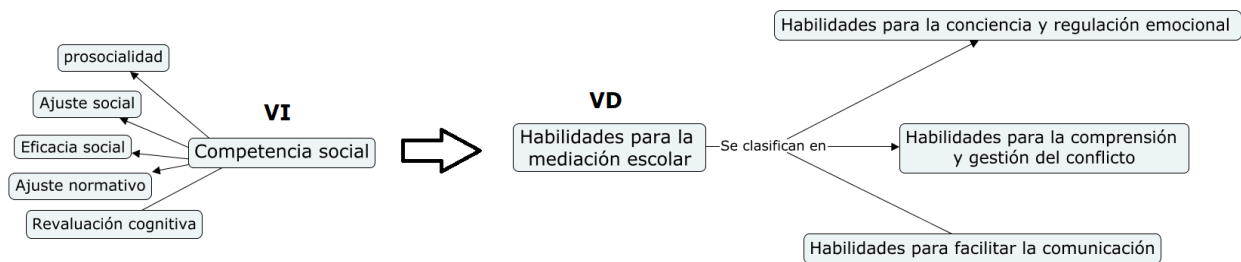
4.3 Modelo Teórico de Base

La ME es la ayuda que un tercero ofrece a las partes en conflicto para encontrar alternativas pacíficas de resolución de sus diferencias. Como las partes se encuentran en una situación en la que se perciben metas opuestas o intereses diferentes (Torrego, 2000) es de esperar que las personas experimenten emociones como la rabia, la frustración y/o el miedo, las cuales impiden establecer comunicación y, por lo tanto, llegar al entendimiento. Esto requiere del mediador la capacidad para

interpretar el conflicto, tomar conciencia de las emociones en función de gestionarlas, facilitar la comunicación y emprender estrategias para alcanzar el acuerdo; a ello se le denominan habilidades socioemocionales para la mediación escolar. Ahora bien, para desarrollarlas, es preciso que primero el sujeto cuente con la competencia para interactuar en situaciones sociales en búsqueda de objetivos prosociales, de ahí que se propone una relación directamente proporcional entre las dimensiones de la competencia social y las habilidades para la mediación escolar; entonces se trata de encontrar cuál de ellas resulta más pertinente en aras de proponer lineamientos pedagógicos que orienten la construcción de los programas de formación, tal como muestra la Figura 3.

Figura 3

Relaciones e influencias hipotetizadas entre las variables con sus dimensiones.



Fuente: Elaboración propia.

5. Aspectos Metodológicos

5.1 Paradigma

La tesis se adscribe en el paradigma cuantitativo en la medida en que: 1) parte de generar claridades en la teoría para 2) buscar evidencia que posibilite la creación de un instrumento de medición respecto al objeto de estudio y 3) usa la recolección de datos y su análisis desde métodos matemáticos y estadísticos para probar, en este caso, influencias y relaciones de las dimensiones de la competencia social multidimensional en la formación en habilidades para la mediación escolar. Es decir, establece con base en la obtención de evidencias, medición numérica y el análisis estadístico, inferencias, modelos o patrones de relación, predicción y explicación para probar teorías (Hernández et al., 2010; Meneses, 2016). Así las cosas, en las investigaciones que componen la tesis, se aplica el método científico desde el pensamiento deductivo (Matas, 2012) para explicar la realidad en coherencia con el paradigma y enfoque al que se suscribe.

5.2 Enfoque

Para Arteaga (2012) el enfoque es la orientación metodológica, posibilita clarificar la plataforma conceptual de partida de la actividad científica y es la herramienta esencial para descubrir las contradicciones en determinada esfera de la realidad, interpretar los datos y construir la teoría. La tesis recurre al paradigma empírico-analítico en tanto prima la objetividad, se asume la probable replicabilidad de las conclusiones en otros contextos y, por ende, la posibilidad de verificar o no el conocimiento generado. Es empírico en la medida en que su objeto de estudio son los atributos competencia social y habilidades para la mediación escolar como aspectos observables y medibles; así mismo, es analítico al descomponer dichos atributos en dimensiones para reconstruir un sistema de relaciones entre ellos. Además, se basa en el método deductivo y el uso de estrategias y técnicas cuantitativas (Matas, 2012).

Así las cosas, esta tesis, en coherencia con el paradigma cuantitativo, pretende identificar regularidades que permitan esclarecer el aporte de las dimensiones de la competencia social al desarrollo de las habilidades para la mediación y, de ese modo, establecer fundamentos para la acción, lo que significa encontrar orientaciones claras para la formación de mediadores escolares. Esto es posible gracias a la comprobación, el lenguaje formal y el marco teórico sobre el que se construye la ciencia.

5.3 Aspectos Éticos

La investigación toma como fundamento el capítulo VII del Código Deontológico y Bioético. Se garantizan los principios de respeto, dignidad y bienestar (Art. 50) ya que no representa ningún riesgo para los participantes; además, son libres de escoger ser incluidos o retirarse de la investigación en cualquier momento. De igual manera, el consentimiento informado firmado por los padres es requisito para participar de la investigación (Art. 53); en dicho consentimiento se dan a conocer los alcances y limitaciones de la investigación. El material psicométrico empleado cumple con procedimientos científicos de estandarización, validez y confiabilidad (Art. 46) y no se presentan diagnósticos, resultados e inferencias hasta no lograr con dichos procedimientos (Art. 47).

Adicional a las razones legales, esta investigación es ética porque las repercusiones enriquecen la práctica educativa y se incrementa el conocimiento en la teoría (Sañudo, 2006). Es así como el estudio teórico uno tiene como objetivo profundizar en el conocimiento de las HME y, a partir de una revisión sistemática, lograr identificar las dimensiones del constructo. Con esas claridades en la teoría se procede a la creación del cuestionario CHME, fundamentado en el principio ético de la beneficencia que busca ser de utilidad para la conformación del equipo de mediadores en las instituciones educativas ya que ayuda a discernir cuáles candidatos poseen mejores habilidades para tales menesteres. Además, es un referente para el diagnóstico de fortalezas y aspectos a mejorar en el proceso de formación, acciones que repercuten en la probabilidad de encontrar formas prosociales de dirimir el conflicto. El cuestionario no representa riesgo alguno, es anónimo, el estudiante participa en la investigación previo consentimiento informado de su representante legal y tiene derecho a desistir si así lo desea en el momento en que lo estime conveniente.

El cuestionario CHME, debidamente validado y estandarizado, se aplica junto con el cuestionario “*Adolescent multidimensional social competence*”, el cual también cuenta con procesos de adaptación a la población colombiana, procedimiento que ayuda a la consolidación de un modelo teórico que explique el papel de la competencia social en el desarrollo de HME. De igual manera, estos instrumentos no representan riesgo, son anónimos, la participación en la investigación es voluntaria y previo consentimiento informado. De esa forma, esta investigación enriquece la práctica educativa porque se proponen lineamientos y orientaciones que contribuyen

al diseño y puesta en práctica de procesos de formación de mediadores escolares en aras de construir culturas de paz en las escuelas (ver el consentimiento informado en el anexo C).

6. Análisis e Interpretación de Resultados

La tesis se fundamenta en un estudio teórico y dos empíricos. El primero busca identificar los elementos teóricos que constituyen las habilidades socioemocionales para la mediación escolar; esas claridades permiten el estudio dos que tiene que ver con la creación de un instrumento destinado a evaluar las características de dicho constructo. Por su parte, el estudio tres tiene como objetivo el análisis de las relaciones e influencias entre las dimensiones de la competencia social y las habilidades para la mediación escolar. Las investigaciones sirven de insumo para la formulación de lineamientos y orientaciones que conducirían al desarrollo de programas aplicados destinados a la formación de mediadores escolares. A continuación, se presenta detenidamente cada uno de ellos.

6.1 Estudio Uno. Las Habilidades Socio-emocionales para la mediación escolar: una revisión sistemática.

Benítez M., Herrera, M. y Rodríguez, A. (2021). Las Habilidades Socio-emocionales para la mediación escolar: una revisión sistemática. *Revista Boletín Redipe* 10(6), 171-194.



Resumen

Las cualidades personales, sociales y emocionales del mediador parecen facilitar la posibilidad de cambiar las dinámicas del conflicto, pues facilitan formas prosociales de solución que aportan a la construcción de la cultura de paz en la escuela. El presente estudio tiene como objetivo identificar los elementos teóricos que constituyen las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar. Se realizó una revisión sistemática cualitativa soportada en el protocolo PRISMA que incluyó 38 documentos académicos. El análisis permitió identificar las dimensiones del constructo, las cuales son habilidades para: 1) la conciencia y regulación emocional, 2) la

comprensión y gestión del conflicto y 3) la facilitación de la comunicación. El aporte al cuerpo teórico del estudio del conflicto sirve de fundamento para la creación de instrumentos de medición, así como también ayuda a conformar el equipo de mediadores y a promover programas de formación orientados a fortalecer la capacidad de atender con destreza situaciones de incompatibilidad de intereses.

Palabras clave. Habilidades sociales, emociones, mediación escolar, convivencia escolar, cultura de paz.

Abstract

The personal qualities of the mediator facilitate the possibility of changing the dynamics of the conflict since it facilitates prosocial forms of solution that contribute to the construction of a culture of peace in the school. The present study aims to identify the theoretical elements that constitute socio-emotional skills for school mediation. A systematic qualitative review supported by the PRISMA protocol was carried out which included thirty-eight academic papers. The analysis allowed identifying the dimensions of the construct, which are skills for: 1) emotional awareness and regulation, 2) understanding and managing conflict, and 3) facilitating communication. The contribution to the theoretical body of the study of the conflict serves as the foundation for the creation of measurement instruments, as well as it helps to form the team of mediators and promote training programs for school mediators focused on strengthening the ability to skillfully address situations of incompatibility of interests.

Keywords. Social skills, emotions, peer mediation, peaceful coexistence, culture of peace.

Resumo

As qualidades pessoais, sociais e emocionais do mediador parecem facilitar a possibilidade de mudança da dinâmica do conflito, pois facilitam formas de solução pró-social que contribuem para a construção de uma cultura de paz na escola. O presente estudo tem como objetivo identificar os elementos teóricos que constituem as competências socioemocionais para a mediação escolar. Uma revisão sistemática qualitativa apoiada pelo protocolo PRISMA foi realizada que incluiu 38 artigos acadêmicos. A análise identificará as dimensões do construto, que são habilidades para: 1) consciência e regulação emocional, 2) compreensão e gerenciamento de conflitos e 3) facilitar a comunicação. A contribuição do referencial teórico do estudo do conflito serve de base para a

criação de instrumentos de mediação, além de auxiliar na formação da equipe de mediadores e promover programas de capacitação que visem fortalecer a capacidade de atendimento a competências de interesses incompatíveis.

Palavras-chave: Habilidades sociais, emoções, mediação de pares, coexistência pacífica, cultura de paz.

Introducción

La mediación escolar es una estrategia educativa mediante la cual se pretende resolver el conflicto de manera que resulte satisfactoria para las partes a través del diálogo (Cava, 2009; Caycedo y Cocunubo, 2016; Gonzáles, 2018; Hermosilla, 2015; Lungman, 1996; Ortega y Del Rey, 2006; Ortega et al., 2007; Pulido et al., 2010; Rolán et al., 2017; Zambrano, 2015), por tanto, las habilidades sociales y emocionales de un mediador tienen relevancia en la posibilidad de lograr entendimiento entre las partes. El presente estudio se orienta hacia la revisión sistemática de la literatura científica relacionada con las habilidades socio-emocionales del mediador, actor fundamental en el propósito de cambiar la perspectiva del conflicto, hacia la búsqueda de formas prosociales de solución que aporten a la cultura de paz.

Conflicto y Mediación Escolar

En las relaciones interpersonales de los iguales en la escuela se producen situaciones en donde se contraponen intereses que pugnan por un mismo objetivo, configurándose así el conflicto, que se puede definir como una interacción en la que dos o más personas entran en oposición, confrontación o desacuerdo y emprenden acciones mutuamente antagonistas (Benavides, 2013; Betancourth et al., 2013; Chaux y Velázquez, 2008). El conflicto es considerado inevitable y consustancial en las relaciones humanas y en él participan las diferencias personales y las condiciones del contexto de interacción; no obstante, su connotación predominantemente negativa, también puede tener efectos positivos para estimular la creatividad (Cabrera et al., 2016). En consecuencia, la mediación es la estrategia que se considera indicada para resolver los conflictos; esta se define como un proceso voluntario en el que las dos partes enfrentadas, recurren a una tercera “imparcial” (mediador), para lograr acuerdos satisfactorios. Este proceso se caracteriza por ser cooperativo, extrajudicial, creativo y motivado por el deseo de una óptima convivencia en un contexto social (Holaday, 2002). Si bien hay diversas clasificaciones, en general, se reconocen 4

tipos de mediación: a) normativa-evaluativa, b) racional-analítica, c) terapéutica, y d) educativa (De Armas, 2003), esta última de la que se ocupa el presente estudio.

Las estrategias de mediación escolar pretenden que las personas logren manejo de las emociones negativas que aparecen en un conflicto, de tal manera que centren la atención en los intereses mas no en las posiciones, con el fin de generar opciones y alternativas para que ambos superen la situación sin que exista ganadores ni perdedores (González, 2018). Dado que la mediación es un acto voluntario, de libre composición y confidencial (Caycedo y Cocunubo, 2016; Pulido et al., 2010), se requiere que el mediador se apropie del conflicto, analice la complejidad del tema, escuche por igual las versiones de las partes para encontrar fórmulas de acuerdos y aprendizajes que permitan transformar el modo en que se relacionan, mejorando así la convivencia (Caycedo y Cocunubo, 2016; Ortega et al., 2007). El propósito de la mediación es solventar las diferencias mediante el diálogo, la concertación, el reconocimiento de la diferencia en la ética del cuidado de los demás (Candeias y Bartolo, 2016); también contribuye con el establecimiento de una cultura de paz en la escuela (Cano y Garrido, 2017; Pinto, 2017). Entre otros beneficios, permite mejorar el clima escolar y cooperar con la consecución de sociedades más respetuosas de la diversidad humana (Viana y López, 2015), en tanto genera competencias que pueden transferirse más allá de los límites escolares (García et al., 2015). Así mismo, la mediación ayuda a disminuir la tensión y la hostilidad, promueve el desarrollo de competencias sociales, liderazgo, pensamiento crítico, la capacidad reflexiva y las habilidades de solución de problemas; también incrementa la participación de los estudiantes, fortalece la autoestima y la práctica de valores (Díaz et al., 2015; Lungman, 1996).

La mediación representa una gran ventaja para las instituciones educativas, pues es la manera más adecuada de solucionar situaciones como ofensas verbales y físicas, agresiones, robos, entre otras (Benavides, 2013; Betancourth, et al., 2017; Chaux y Velázquez, 2008), que en muchas ocasiones no se abordan de forma adecuada por docentes y directivos (Benavides, 2013; Castro, 2013). De ahí la necesidad de trabajar en la implementación de la mediación como alternativa para superar los conflictos y resolver las diferencias, y que en general beneficia la convivencia escolar (Villanueva et al., 2013; Vizcaíno, 2015; Torrego, 2008, citado en Ibarrola e Iriarte, 2014).

Habilidades Socio-emocionales en la Mediación Escolar

Inicialmente es necesario aludir al concepto de habilidad. Bermúdez y Rodríguez (2019) la definen como la acción plenamente dominada; Portillo (2017) sugiere que es la capacidad de adaptación a los retos del contexto; por su parte, Dorsch et al. (1996), la definen como la capacidad de resolver determinados problemas y no se limita a la mera disposición y aptitud, sino que incluye la facultad de ejecutar del mejor modo posible, con destreza y dominio. En consecuencia, se puede asumir como el despliegue de comportamientos con dominio (buena ejecución) y destreza, que influyen de modo decisivo en el logro o consecución de una meta en un contexto o demanda en particular (Serrano et al., 2007).

Si bien no se reconocen estudios que analicen de manera precisa las habilidades que debe tener una persona para cumplir una tarea de mediación escolar, existen algunas aproximaciones que se consideran referentes para avanzar en la concepción de este constructo (Johnson et al., 1996; López, 2016; Serrano y Méndez, 1999; Serrano et al., 2007; Zambrano, 2015). Méndez (1994, citado en Serrano y Méndez, 1999) clasifica las habilidades de mediación en tres grupos: a) personales (comunicación, asertividad, empatía), b) intelectuales (inteligencia, creatividad), c) técnicas (conocimientos del problema, entrenamiento). En la misma línea, Johnson et al. (1996) las categoriza en: a) básicas de comunicación (envío de mensajes, escucha activa, reflexión de sentimientos), b) de asertividad y c) de mediación. Por su parte, Serrano et al. (2007) sugiere que son destrezas relacionadas con la satisfacción y la eficacia de la mediación; desde esta perspectiva las agrupa en un primer momento en: confianza y credibilidad, firmeza en sus propuestas y opiniones, actitud conciliadora, comprensión de los intereses de ambos; luego propone un segundo grupo en donde se encuentran: conocimientos y formación, promoción del aumento de la confianza entre las partes, capacidad de realizar sugerencias para facilitar el acuerdo, y ayuda para la clarificación de asuntos importantes.

Por su parte, López (2016) diferencia tres grupos de habilidades para la mediación: a) emocionales, b) cognitivas y c) de conducta. Las primeras consisten en identificar las emociones que experimentan las personas en un encuentro de ME (Zambrano, 2015); las segundas tienen que ver con la capacidad del mediador para examinar las creencias que podrían influir en tomar partido y, de igual modo, con la facilidad para validar e integrar las perspectivas (Zambrano, 2015); finalmente, las terceras implican el dominio de la comunicación verbal y no verbal (Zambrano,

2015), es decir el contacto visual, la expresividad facial, uso del tono de voz, enviar señales verbales tales como hacer pedidos claros y responder eficazmente a la crítica (López, 2016).

Si bien se reconocen algunos avances en el cuerpo teórico de conocimiento sobre las habilidades para la mediación escolar, se requiere continuar con su delimitación en el contexto escolar, en procura de una mejor conceptualización, especialmente en la formación de estas habilidades socio-emocionales para la mediación escolar. Esto ofrecerá beneficios para el desarrollo de instrumentos de evaluación tendientes a la selección de mediadores, y para la organización de programas de formación de mediadores escolares. En coherencia con lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo identificar los elementos teóricos que constituyen la formación de habilidades socio-emocionales para la mediación escolar, a partir de una revisión sistemática en cinco de las más reconocidas bases bibliográficas.

Método

Unidad de Análisis. Se analizaron 38 artículos que abordaron aspectos relacionados con el estudio de habilidades para la mediación escolar, encontrados en las bases de datos: Scopus, Ebsco Host, Redalyc, Eric y Google Académico. Estas bases de datos se escogieron por su reconocido y amplio uso científico, además de proveer diversidad de documentos indexados, investigaciones y reflexiones teóricas relevantes para el estudio.

Instrumentos. Para la gestión documental se utilizó una matriz soportada en el protocolo PRISMA (Moher et al., 2015), recomendado para el desarrollo de revisiones sistemáticas. La matriz se aplicó a cada uno de los artículos registrando: autores, título del artículo, base de datos de la que fue recuperado, tipo de texto (capítulo de libro, tipo de artículo, tesis doctoral), país, año, resumen y observaciones relacionadas con el constructo “habilidades para la mediación escolar”.

Diseño y Procedimientos. Este estudio es de tipo analítico-documental, a partir de la revisión sistemática (Montero y León, 2007). La búsqueda se realizó utilizando entre comillas la palabra o frase clave: habilidades para la mediación escolar en idioma Castellano, Inglés (school mediation skills – peer mediation skills) y en portugués (habilidades de mediação escolar - habilidades de mediação entre pares); también se usaron operadores booleanos (relacionales y de posición): “+”, “&”, “|”, “XOR”, “-”, “SAME”, “WITH”, “NEAR”, “FAR”, “ADJ”. Los resultados fueron probados en el intervalo 1995 a 2020.

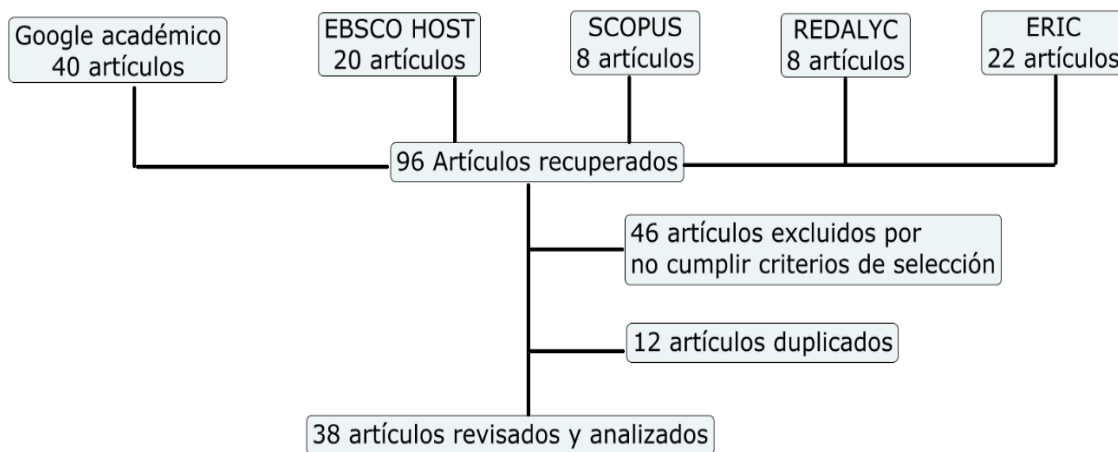
Los criterios de elección fueron, en primer lugar que el título, resumen y palabras clave den cuenta de la mediación en el ámbito educativo; y segundo, que el contenido aborde el concepto de habilidades para la mediación escolar. Se incluyeron: artículos, capítulos de libro y tesis de posgrado (maestría y doctorado). Se estableció filtro de duplicados y se procedió a la lectura completa de los artículos finalmente seleccionados.

Resultados

La selección se realizó siguiendo el flujograma propio de la metodología PRISMA (ver figura 4). La muestra final del estudio quedó constituida por 38 documentos.

Figura 4

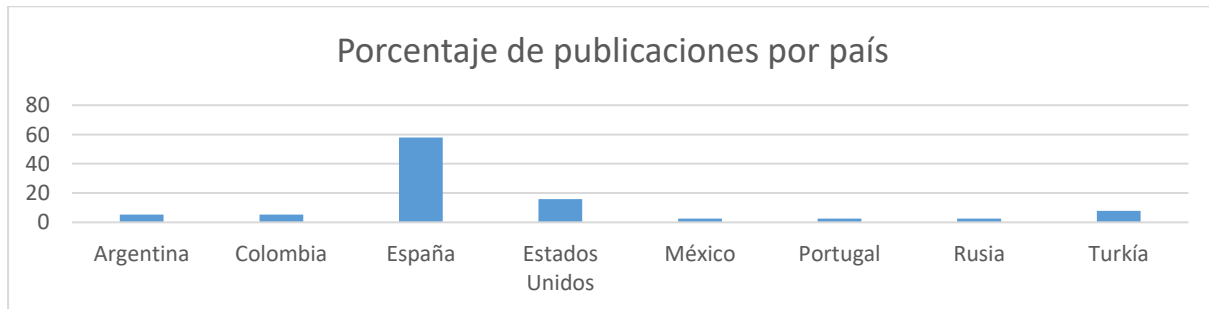
Flujograma de la revisión sistemática en las bases de datos.



Respecto al país de origen de la publicación, se reconoce que España lidera la producción científica en la temática con el 58% (n = 22), le sigue Estados Unidos, con 16% (n = 13), y Turquía con 8% (n = 3) (Ver figura 5).

Figura 5

Porcentaje de publicaciones por país.



En referencia al número de publicaciones por año, esta permanece constante entre 1995 y 2014, a partir de 2015 se observa un interés creciente en la temática, siendo el año 2017 el de mayor publicación.

Figura 6

Número de publicaciones por año entre 1995 y 2020.



Respecto al tipo de documento, el 52% corresponde a artículos no derivados de investigación ($n = 20$), el 42% son artículos de investigación ($n = 16$). Se encontró una tesis doctoral y un capítulo de libro. Por otra parte, se identifica que los trabajos van en línea con: 1) la naturaleza del constructo, y 2) sus dimensiones, identificadas como habilidades para la conciencia y regulación emocional, comprensión y gestión del conflicto, facilitación de la comunicación. A continuación, se presenta una síntesis de los principales aportes realizados al constructo y a cada uno de sus componentes.

Tabla 7

Principales aportes realizados al constructo habilidades para la mediación escolar.

Autor/año	Título/tipo de documento	Aportes al Constructo
Acosta, R. y Arboleda, A. (2019).	La educación en mediación escolar como escenario de formación ciudadana. Artículo de reflexión.	El conflicto se aborda no solo desde el referente legal sino teniendo en cuenta a la persona, sus emociones y sentimientos ya que el logro de los acuerdos se obtiene por la habilidad y orientación que a la audiencia le imprime el conciliador.
Aznar et al. (2018).	Técnicas de mediación en educación secundaria deberían tener en cuenta diferencias de género para alcanzar efectividad. Artículo de investigación.	Las habilidades de resolución de conflictos son: -Comunicación. -Empatía. -Trabajo en equipo.
Ceviker et al. (2019).	Examining the effects of negotiation and peer mediation on student's conflict resolution and problem-solving skills. Artículo de investigación.	Los programas de mediación tienen cuatro áreas: comprensión de la naturaleza de los conflictos, habilidades de comunicación, habilidades de manejo de la ira, habilidades de resolución.
Ibarrola, S., e Iriarte, C. (2014).	Empoderamiento socioemocional a través de mediación para resolver los conflictos en una manera cívica. Artículo de investigación.	La mediación promueve el desarrollo: -Emocional: Asertividad, autoconciencia, autorregulación y empatía. -Sociocognitivo: pensamiento reflexivo, conocimiento de resolución de conflictos, técnicas de comunicación. -Sociomoral: Respeto y reciprocidad, responsabilidad, razonamiento moral y toma de decisiones.
Turnuklu, A., et al. (2010).	The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish elementary school student's conflict resolution strategies. Artículo de investigación.	Entre las habilidades se encuentran: -Comprensión de la naturaleza de los conflictos interpersonales. -La comunicación. -El manejo de la ira. -La negociación y mediación de pares.
Serrano, G. y Méndez, M. (1999).	Las intervenciones de los mediadores. Artículo de reflexión.	Las habilidades se clasifican en tres grupos: personales (comunicación, asertividad, empatía), intelectuales (inteligencia, creatividad), técnicas (conocimientos del problema, entrenamiento).
Serrano, G., et al. (2007).	Características de los mediadores y éxito de la mediación. Artículo de investigación.	Las habilidades son: Comprensión de la naturaleza de los conflictos interpersonales, comunicación, manejo de la ira, negociación y mediación de pares.

López, M. (2016).	Formación de formadores y mediadores escolares con análisis transaccional. Artículo de reflexión.	Distingue tres grupos principales de habilidades para la mediación: las emocionales, cognitivas y de conducta.
Jhonson, D. et al. (1996)	Effectiveness of conflict managers in an Inner-city elementary school. Artículo de investigación.	Clasifica las habilidades en comunicación (envío de mensajes, escucha activa, reflexión de sentimientos), asertividad y mediación.
Candeias, E. y Bartolo, S. (2016).	La gravitación de la ética de la mediación: intervención social y escolar en las escuelas. Artículo de reflexión.	Propone el modelo de resolución de problemas; la mediación transformadora centrada en las relaciones interpersonales donde se aboga por un crecimiento personal; la comunicacional focalizada en las relaciones y en los acuerdos. El proceso es más importante que el resultado.
Leonov, N. y Glavatskikh, M. (2017).	Changing the image of a conflict situation while training school students in mediation skills. Artículo de investigación.	Propone un programa de capacitación en mediación para estudiantes basado en el enfoque ontológico, lo que significa la habilidad para cambiar la perspectiva del conflicto a través de la capacidad reflexiva y comunicativa.
Daunic, A. et al. (2000).	School-wide conflict resolution and peer mediation programs: experiences in three middle schools. Artículo de reflexión.	Se diseña un programa de formación en mediación de pares cuyas actividades incluyen entendimiento del conflicto, comunicación efectiva y manejo de la ira.
Brewer, B. (1998).	The effects of conflict mediation training on attitudes toward conflict and interpersonal problem-solving strategies on middle school. Tesis doctoral.	Las habilidades de mediación de conflictos incluyen comunicación verbal y no verbal, escucha, resolución de problemas, pensamiento crítico, toma de decisiones y negociación. El programa de resolución de conflictos utiliza destrezas de comunicación y resolución de problemas para desarrollar alternativas que eviten la escalada.

La tabla 7 evidencia que las habilidades para la mediación escolar son una labor más allá de un procedimiento legal; en su lugar, corresponden a un arte fundamentado en la ética de la ayuda (Candeias y Bartolo, 2016). Las habilidades tienen que ver con las cualidades personales, la capacidad para generar confianza, el ingenio y perspicacia, están enfocadas al logro de la mediación (Acosta y Arboleda, 2019; Serrano y Méndez, 1999) entendida como la posibilidad de cambiar la perspectiva del conflicto (Leonov y Glavatskikh, 2017). Se trata de patrones de comportamiento que adquieren sentido en una situación de mediación e influyen de manera decisiva en el éxito de esta (Serrano et al., 2007).

Las habilidades son: comunicación, escucha activa, asertividad, empatía, manejo de la ira, comprensión de la naturaleza de los conflictos interpersonales, solución de problemas y trabajo en equipo (Aznar et al., 2018; Ceviker et al., 2019; Daunic et al., 2000; Jhonson et al., 1996; Turnuklu et al., 2010; Yvetta et al., 1995). Por su parte, Ibarrola e Iriarte (2014) reconocen la dimensión emocional e integran la autoconciencia y la autorregulación, así como también los factores socioemocionales dados por el respeto y reciprocidad (entendimiento de la diversidad, actitudes cooperativas), responsabilidad (rol activo en la búsqueda de compromisos y reconciliación), razonamiento moral y toma de decisiones (transición de una perspectiva egocéntrica a una perspectiva moral). Mientras que Serrano y Méndez (1999) y Serrano et al. (2007) incluyen las habilidades técnicas o de conocimientos de la mediación. De acuerdo con López (2016) las habilidades se clasifican en tres grandes grupos según canal de respuesta: emociones, pensamientos y conductas.

Tabla 8

Principales aportes realizados a la dimensión Habilidades para la Conciencia y Regulación Emocional.

Autor/año	Título/ tipo de documento	Aportes al constructo
Lungman, S. (1996).	La mediación escolar. Capítulo de libro.	Sensibilidad, toma de conciencia de sí mismo, sentido del humor.
Sánchez, F. y González, E. (2017).	Los programas de mediación escolar como herramientas para la promoción de unas relaciones de pareja saludables en la adolescencia. Artículo de reflexión.	Toma de perspectiva, ponerse en el lugar del otro. Habilidades emocionales para evitar actuar de forma inapropiada.
Cava, M. (2009).	La utilidad de la mediación como estrategia de resolución y prevención de conflictos. Artículo de reflexión.	Empatía.
Ortega, R., Rey, R. (2006).	La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y prevención de la violencia.	Empatía, tolerancia ante los sentimientos de los demás.
Cuesta, M., et al. (2017).	El educador social en la enseñanza secundaria. La mediación escolar como alternativa de resolución de conflictos. Artículo de reflexión.	Sensibilidad ante los conflictos, empatía, expresión de emociones y sentimientos.

Romero et al. (2017).	Mediación escolar en el modelo educativo para la educación obligatoria en México. Artículo de reflexión.	Expresión, regulación y gestión de emociones, reconocimiento de las causas y efectos de la expresión emocional.
García et al. (2018).	Significado y sentido de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado mediador de secundaria. Artículo de investigación.	Capacidad para comprender el punto de vista de los demás.
Olmos et al. (2017).	Competencias profesionales en resolución de conflictos: Eficacia de un programa para la mejora competencial. Artículo de investigación.	Competencias para el autocontrol personal: regulación de los sentimientos, reconocer los de los demás, responder adecuadamente, adquirir destrezas para la dirección de situaciones de estrés y tensión.
Caycedo, R. y Cocunubo, N. (2016).	La mediación como una solución alternativa de la violencia escolar. Artículo de investigación.	Capacidad de trabajo bajo presión, emprendedor, líder para tramitar las situaciones de tensión.
Turk, Fulya (2018).	Evaluation of the effects of conflict resolution, peace education and peer mediation: a meta-analysis study. Artículo de investigación	Habilidades de conciencia cultural y empatía.
Ceviker et al. (2019).	Examining the effects of negotiation and peer mediation on student's conflict resolution and problem-solving skills. Artículo de investigación.	Gestión de la ira.
Ibarrola et al. (2017).	Aprendizaje emocional autoconsciente durante procedimientos de mediación en el contexto escolar. Artículo de investigación.	Es importante la conciencia y regulación de emociones. Así mismo, la tolerancia.
Lozano et al. (2018).	La mediación educativa como cultura de paz. Artículo de reflexión.	Empatía, reconocimiento de emociones.
Lorente, I. y Torrego, J. (2017).	Percepción del alumnado y profesorado sobre un programa de mediación entre iguales. Artículo de investigación.	Empatía y actitud de ayuda.
Caurín et al. (2009).	Formación en convivencia y mediación: una propuesta desde la educación emocional. Artículo de reflexión.	La empatía: Tiene que ver con pensar causas, efectos y consecuencias de sus actos y de los demás. Ponerse en el lugar de las partes, aprender a identificar y controlar las emociones propias y ajenas.

Caravaca, C. y Sáez, J. (2013).	La mediación herramienta para la gestión de conflictos en la escuela. Artículo de reflexión.	Empatía y flexibilidad.
Medina, M. (2015).	Mediación entre pares en las escuelas públicas: una alternativa para la solución de conflictos. Artículo de reflexión.	Reducir la tensión individual, no involucrarse afectivamente ni prejuizar.
Zambrano, R. (2015).	Implantación de un programa de mediación escolar. Artículo de reflexión.	Ser capaz de identificar todo el rango de emociones que están experimentando las personas en conflicto durante la mediación.
Cáceres et al. (2017)	Formación para mediadores en habilidades comunicativas y emocionales para mejorar su intervención y prevenir el acoso escolar. Artículo de investigación.	Las habilidades emocionales tienen que ver con la distancia entre el estímulo y la manera de responder, así como también regular la respuesta afectiva.

Diferentes autores coinciden en aseverar que la empatía es necesaria en la mediación (Caravaca y Sáez, 2013; Caurín, et al., 2009; Cava, 2009; Cuesta et al., 2017; García et al., 2018; Lorente y Torrego, 2017; Lozano, Gutiérrez y Martínez, 2018; Lungman, 1996; Ortega y Del Rey, 2006; Sánchez y Gonzáles, 2017; Turk, 2018).

La empatía es entendida como la capacidad para comprender las emociones que surgen en cada una de las partes (García et al., 2018); si la persona siente que quien le escucha entiende su estado emocional, se establece una relación de ayuda y, por lo tanto, esta actitud permitirá el avance de la mediación (Lorente y Torrego, 2017). Pero en mediación no se trata únicamente de que el mediador comprenda los sentimientos y situaciones de las partes, sino que sea hábil para facilitar que los consultantes puedan entenderse entre ellos (Sánchez y Gonzáles, 2017).

La empatía y la actitud de ayuda están relacionadas con la sensibilidad ante los conflictos (Cuesta et al., 2017; Lungman, 1996). Este aspecto hace referencia a la habilidad de saber reconocer las emociones y sentimientos positivos como negativos que fluyen en la sesión, entre los que se encuentran el odio, la ira, el miedo, el entusiasmo, la esperanza. Esto para que el mediador visualice las consecuencias de las emociones sobre el conflicto (Ibarrola et al., 2017). Ser sensible no significa dejarse llevar, sino que implica la capacidad para ofrecer distancia entre lo que está pasando y la manera de responder (Cáceres et al., 2017). Pero no solo se trata de reconocer las emociones en los demás, sino también en su propia persona, es decir, ser consciente de las propias emociones (Olmos et al., 2017).

A su vez la conciencia y la sensibilidad llevan a la regulación de las respuestas emocionales propias y de las personas en conflicto (Cáceres et al., 2017), en función de reducir la tensión (Medina, 2015) y evitar actuar de forma inapropiada (Sánchez y Gonzáles, 2017). La regulación incluye también una alta dosis de tolerancia ante los sentimientos de los demás, a la frustración y la templanza para postergar las recompensas inmediatas (Ortega y Del Rey, 2006; Romero et al., 2017).

Tabla 9

Principales aportes realizados a la dimensión Habilidades para la Comprensión y Gestión del Conflicto.

Autor/año	Título/tipo de documento	Aportes a la dimensión
Lungman, S. (1996).	La mediación escolar Capítulo de libro.	Evaluación de los intereses y necesidades, inventariar opciones, recentrar y re-enmarcar, ensayar la realidad, parafraseo, negociación, permanecer neutral, fijación de metas, identificación de los puntos de agenda y ordenamiento.
Prada, J. y López, J. (2008).	La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. Artículo de reflexión.	Habilidades para hacer preguntas abiertas y cerradas, así como también resaltar intereses comunes.
Sánchez, F. y Gonzáles, E. (2017).	Los programas de mediación escolar como herramientas para la promoción de unas relaciones de pareja saludables en la adolescencia. Artículo de reflexión.	Habilidades de pensamiento creativo indispensables para buscar soluciones, y de pensamiento crítico presentes en el análisis del conflicto y la búsqueda de soluciones.
Cava, J. (2009).	La utilidad de la mediación como estrategia de resolución y prevención de conflictos. Artículo de reflexión.	El conflicto interpersonal, concepto y formas de afrontarlo.
Ortega, R. y Rey, R. (2006).	La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y prevención de la violencia. Artículo de reflexión.	Comprensión de la naturaleza del conflicto.
Calvo, P. y García, A. (2004).	La mediación: técnicas de resolución de conflictos en contextos escolares. Artículo de reflexión.	El conflicto y sus elementos, la mediación, fases que lo componen y objetivos.
Cuesta, M., et al. (2017).	El educador social en la enseñanza secundaria. La mediación escolar	Creatividad en la búsqueda de soluciones, uso de un protocolo de actuación.

	como alternativa de resolución de conflictos. Artículo de reflexión.	
Romero et al. (2017).	Mediación escolar en el modelo educativo para la educación obligatoria en México. Artículo de reflexión.	Reconocer la reciprocidad en el conflicto.
García et al. (2018).	Significado y sentido de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado mediador de secundaria. Artículo de investigación.	Capacidad de reflexión acerca de los diferentes modos en que un conflicto puede ser solucionado.
Olmos et al. (2017).	Competencias profesionales en resolución de conflictos: Eficacia de un programa para la mejora competencial. Artículo de investigación.	Para la resolución de conflictos es preciso entender que es parte circunstancial de la vida en sociedad; ser capaz de establecer diferencias con conceptos como agresividad y violencia.
Caycedo, R. y Cocunubo, N. (2016).	La mediación como una solución alternativa de la violencia escolar. Artículo de investigación.	Capacidad para generar diversas propuestas de acuerdo entre las partes.
Díaz, M. et al. (2015).	Análisis de la gestión e implementación en mediación en el ámbito escolar. Artículo de investigación.	Se necesita la filosofía de la mediación, el conocimiento de estrategias para la resolución de conflictos, aprendizaje práctico a través del modelaje de situaciones.
Turk, Fulya (2018).	Evaluation of the effects of conflict resolution, peace education and peer mediation: a meta-analysis study. Artículo de reflexión.	Habilidad de resolución de problemas, lluvia de ideas o creación de consenso.
Ceviker et al. (2019).	Examining the effects of negotiation and peer mediation on student's conflict resolution and problem-solving skills. Artículo de investigación.	Reconocer la naturaleza del conflicto, uso de estrategias de resolución.
Lozano et al. (2018).	La mediación educativa como cultura de paz. Artículo de reflexión.	La mediación proporciona valores de la cultura de paz y no violencia, el respeto al otro, la cooperación y la responsabilidad.
Lorente, I. y Torrego, J. (2017).	Percepción del alumnado y profesorado sobre un programa de mediación entre iguales. Artículo de investigación.	Capacidad de reflexión versus obrar de un modo impulsivo.
Caurín et al. (2009).	Formación en convivencia y mediación: una propuesta desde la educación emocional.	La mediación está basada en la educación social y moral.

	Artículo de reflexión.	
Caravaca, C. y Sáez, J. (2013).	La mediación herramienta para la gestión de conflictos en la escuela. Artículo de reflexión.	Ser creativo, ayudar a bajar tensiones.
Medina, M. (2015).	Mediación entre pares en las escuelas públicas: una alternativa para la solución de conflictos. Artículo de reflexión.	El mediador entiende sus propios conflictos y sabe cómo manejarlos, ayuda a otros y crea soluciones.
Zambrano, R. (2015).	Implantación de un programa de mediación escolar. Artículo de reflexión.	Capacidad para validar las perspectivas e integrarlas para generar una visión completa.

Semejante a lo que ocurre en la dimensión habilidades para la conciencia y regulación emocional, los autores aluden a aspectos complementarios, en donde se aprecian coincidencias. Una de ellas es la necesidad que tiene el mediador de realizar una lectura y comprensión adecuada del conflicto (Calvo y García, 2004; Cava, 2009; Ceviker, 2019; García et al., 2018; Medina, 2015; Ortega y Del Rey, 2006; Olmos et al., 2017). Esto significa identificar los intereses y necesidades de las partes (Lungman, 1996), reconocer la reciprocidad del conflicto (Romero et al., 2017), identificar sus elementos (Calvo y García, 2004), saber que es parte circunstancial de la vida en sociedad, por lo tanto, difiere de la agresividad y la violencia (Olmos et al., 2017). El conflicto se lee y entiende en el contexto de una filosofía de la mediación (Díaz et al., 2015), fundamentada en la educación social y moral (Caurín et al., 2009) motivada por el análisis axiológico de valores (Sánchez y Gonzáles, 2017) como la cultura de paz, la no violencia, el respeto al otro, la cooperación y la responsabilidad (Lozano et al., 2018). Es preciso anotar que el mediador no solo trata de ayudar a otros a resolver sus conflictos sino también requiere entender y manejar los suyos (Medina, 2015), por tanto, deberá mostrar capacidad de reflexión, en lugar de actuar de modo impulsivo (Lorente y Torrego, 2017).

Otro aspecto que se reconoce, es que el horizonte ético dirige el modo de gestionar los conflictos; este aspecto es implícito para la búsqueda de soluciones, invención de opciones, fijar metas, identificar, ordenar los puntos de la agenda, usar un protocolo de actuación (Cuesta et al., 2017; Lungman, 1996; Sánchez y Gonzáles, 2017), las destrezas para realizar preguntas abiertas, resaltar los intereses comunes, emplear estrategias para lograr el consenso y reducir las tensiones (Caravaca y Sáez, 2013; Caycedo y Coconubo, 2016; Prada y López, 2008; Turk, 2018).

Tabla 10

Principales aportes realizados a la dimensión habilidades para facilitar la comunicación.

Autor	Título/Tipo de documento	Aportes a la dimensión
Lungman, S. (1996).	La mediación escolar Capítulo de libro.	Habilidad de escuchar, desarrollo de confianza y entendimiento, autoridad, compartir información.
Prada, J. y López, J. (2008).	La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. Artículo de reflexión.	Mantener las normas de forma asertiva, controlar el lenguaje corporal.
Sánchez, F. y Gonzáles, E. (2017).	Los programas de mediación escolar como herramientas para la promoción de unas relaciones de pareja saludables en la adolescencia. Artículo de reflexión.	Ser capaces de comunicarse con las partes de forma apropiada y productiva durante el proceso de la mediación.
Cava, J. (2009).	La utilidad de la mediación como estrategia de resolución y prevención de conflictos. Artículo de reflexión.	Habilidades de comunicación y escucha activa.
Ortega, R. y Rey, R. (2006).	La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y prevención de la violencia. Artículo de reflexión.	Capacidad de diálogo y escucha activa.
Calvo, P. y García, A. (2004).	La mediación: técnicas de resolución de conflictos en contextos escolares. Artículo de reflexión.	Habilidades para una comunicación eficaz.
Cuesta, M., et al. (2017).	El educador social en la enseñanza secundaria. La mediación escolar como alternativa de resolución de conflictos. Artículo de reflexión.	Escucha activa, habilidades de comunicación verbal y no verbal.
Pulido, R. et al. (2015).	Análisis de las habilidades de los alumnos mediadores como clave del éxito de la mediación escolar. Artículo de investigación.	Dentro de las habilidades de escucha activa están las técnicas: preguntas abiertas, resumir información, reflejar sentimientos, parafrasear y mensajes yo.
Hernández, M. (2003).	La mediación en la resolución de conflictos. Artículo de investigación.	Escucha activa y capacidad de diálogo.
Romero et al. (2017).	Mediación escolar en el modelo educativo para la educación obligatoria en México. Artículo de reflexión.	Capacidad de diálogo.

García et al. (2018).	Significado y sentido de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado mediador de secundaria. Artículo de investigación.	Escuchar a los demás.
Olmos et al. (2017).	Competencias profesionales en resolución de conflictos: Eficacia de un programa para la mejora competencial. Artículo de investigación.	Ser competente en la comunicación verbal y no verbal.
Caycedo y Cocunubo. (2016).	La mediación como una solución alternativa de la violencia escolar. Artículo de investigación.	Capacidad de persuasión a la hora de tomar decisiones con escasa información.
Turk, F. (2018).	Evaluation of the effects of conflict resolution, peace education and peer mediation: a meta-analysis study. Artículo de reflexión.	Habilidad de escucha activa y discurso asertivo.
Ceviker, S., et al. (2019).	Examinar los efectos de la mediación y negociación de pares en la resolución de conflictos de los estudiantes y las habilidades de solución de problemas. Artículo de investigación.	Comunicación constructiva.
Lozano, A., et al. (2018).	La mediación educativa como cultura de paz. Artículo de reflexión.	Escucha activa, asertividad.
Lorente, I. y Torrego, J. (2017).	Percepción del alumnado y profesorado sobre un programa de mediación entre iguales. Artículo de investigación.	Habilidades de escucha.
Caravaca, C. y Sáez, J. (2013).	La mediación herramienta para la gestión de conflictos en la escuela. Artículo de reflexión.	Hábil comunicador y facilitador del diálogo, persuasivo y lleno de fuerza.
Medina, M. (2015).	Mediación entre pares en las escuelas públicas: una alternativa para la solución de conflictos. Artículo de reflexión.	Escucha los puntos de vista de las otras personas, trata a los demás con respeto, protege la confidencialidad de la información, se comunica con claridad.
Zambrano, R. (2015).	Implantación de un programa de mediación escolar. Artículo de reflexión.	El mediador debe ser un excelente observador y dominar la comunicación verbal y no verbal.
Cáceres, S., et al. (2017).	Formación para mediadores en habilidades comunicativas y emocionales. Artículo de investigación.	Estas habilidades están relacionadas con la asertividad y escucha activa.

Autores como Calvo y García (2004), Caravaca y Sáez (2013), Cava (2009), Cáceres et al. (2017), Ceviker (2019), Cuesta et al. (2017), Olmos et al. (2017), Sánchez y Gonzáles (2017), Turk (2018) y Zambrano (2015) coinciden en reconocer la importancia de las habilidades para facilitar la comunicación en la mediación. Dentro de las más importantes está la capacidad de escuchar con respeto los puntos de vista de las demás personas (Cáceres et al., 2017; Cava, 2009; Cuesta et al., 2017; García et al., 2018; Hernández, 2003; Lorente y Torrego, 2017; Lozano et al., 2018; Lungman, 1996; Medina, 2015; Ortega y Del Rey, 2006; Pulido et al., 2015; Turk, 2018). También el compromiso con la confidencialidad de la información (Medina, 2015), lo que abre el camino a la comunicación constructiva y al clima de confianza (Ceviker et al., 2019; Lungman, 1996), donde se mantiene las normas (Prada y López, 2008). Tan importante como escuchar, es comunicarse de forma clara, apropiada y productiva con las partes (Medina, 2015; Sánchez y Gonzáles, 2017), ser persuasivo (Caravaca y Sáez, 2013; Caycedo y Coconubo, 2016; Medina, 2015).

Discusión

El objetivo de este estudio fue identificar los elementos teóricos que constituyen la formación de habilidades socio-emocionales para la mediación escolar. Esta revisión sistemática, reconoce que el abordaje académico del concepto se hace de manera general y son escasos los estudios que concretan la mediación al ámbito escolar. No se reconocen estudios o aportes que aborden explícitamente lineamientos para la formación de habilidades socio-emocionales para la mediación escolar, por lo que este aspecto se reconoce importante como resultado de este estudio. También se observa que las perspectivas de los diferentes autores son complementarias, enuncian aspectos semejantes con diferentes palabras y utilizan distintas acepciones, por lo que las posturas se aprecian dispersas.

Respecto a la producción científica, el análisis por países resalta el aporte significativo de España al cuerpo teórico de conocimiento sobre el concepto, encontrándose una diferencia notoria respecto a los países de América Latina. Por ejemplo, Colombia y Argentina alcanzan solo dos producciones en 25 años, mientras que México tan solo una en el mismo periodo de tiempo; el resto de los países de la región al parecer no han participado con aportes a la consolidación de la teoría sobre las habilidades para la mediación escolar. Esto señala que las sociedades latinoamericanas requieren fomentar la investigación en la temática ya que sus condiciones

sociales, culturales y económicas urgen la construcción de una cultura de paz en la escuela y la posibilidad de enseñar formas alternativas de resolver conflictos.

De otro lado, los hallazgos también indican que el interés científico por las habilidades para la mediación escolar se mantuvo constante sin superar las dos producciones anuales entre 1995 y 2014. Desde el 2015 el número de publicaciones aumenta, por lo que se infiere que la comunidad académica reconoce la necesidad de fortalecer la investigación en dicha temática dada su relevancia en los procesos de formación y consolidación de los centros de mediación en las escuelas.

A partir de la revisión sistemática realizada, se reconoce que las “habilidades socio-emocionales para la mediación escolar” hacen referencia a las cualidades personales que facilitan el proceso de la mediación escolar y pueden posibilitar el cambio de la perspectiva del conflicto de manera más rápida, en cada una de las partes. Algunos investigadores refieren que a las habilidades para resolver conflictos (Aznar et al., 2018; Brewer, 1998) son iguales o similares a las habilidades para la mediación.

Los resultados permiten proponer tres lineamientos, categorías o dimensiones para la formación de habilidades socio-emocionales para la mediación escolar: 1) conciencia y regulación emocional: esto es la capacidad del mediador para identificar las emociones que fluyen en las partes y en sí mismo con el objeto de reducir la tensión; 2) gestión y comprensión del conflicto: es la destreza con la que el mediador lee y analiza los argumentos y discursos de las partes, en búsqueda de una solución pacífica que satisfaga sus intereses; y 3) habilidades para facilitar la comunicación; es decir, la formación para que, a partir de los argumentos escuchados y analizados, el mediador pueda expresarse de una manera adecuada y generar conversaciones productivas en las partes.

La anterior categorización es coherente con el modelo de López (2016), que las delimita de acuerdo con el canal de respuesta: habilidades emocionales, cognitivas y de conducta; no obstante, asumen una orientación distinta pues se considera más oportuno delimitarlas desde los procesos específicos que favorecen el logro de la mediación. En ese sentido, nuestra propuesta amplía lo formulado por Johnson et al. (1996) al considerar el papel relevante de las emociones. El mencionado autor las distingue en términos de comunicación, asertividad y mediación. Es preciso resaltar que la apuesta conceptual va en línea con Méndez (1994, citado en Serrano y Méndez, 1999) quién las destaca como cualidades personales, diferenciándose en la medida en que no se considera el entrenamiento en sí mismo como una habilidad.

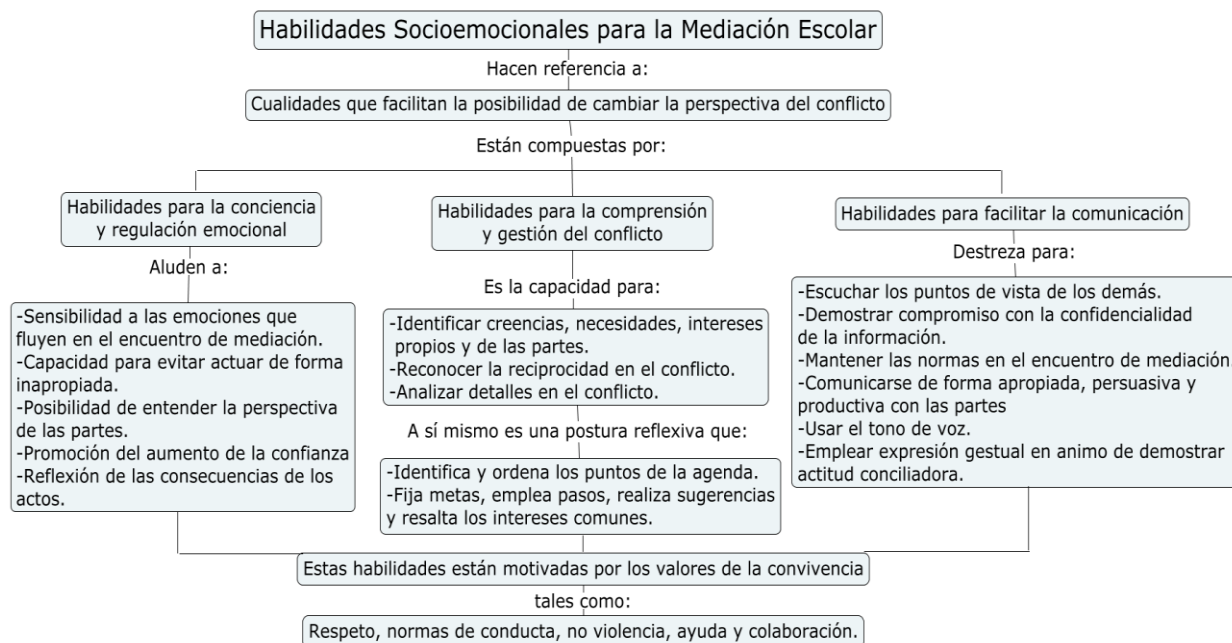
De manera particular, las habilidades para la conciencia y regulación emocional aluden a la sensibilidad ante los conflictos, esto implica reconocer, designar, expresar y evaluar la intensidad de las emociones, así como los sentimientos positivos y negativos que fluyen en el encuentro del mediador con las partes, de tal manera que sea posible reducir la tensión de las personas en conflicto y evitar actuar de forma inapropiada, motivados por los impulsos. Es en este punto en dónde cobra valor la capacidad de entender la perspectiva de las partes en aras de promover el aumento de la confianza, así como la reflexión sobre las consecuencias de los actos (Caurín et al., 2009; Caycedo y Coconubo, 2016; Lungman, 1996; Olmos et al., 2017).

La segunda dimensión, habilidades para la comprensión y gestión del conflicto, hace alusión a la capacidad para identificar las creencias, necesidades e intereses propios y de las partes, reconocer la reciprocidad en el conflicto y analizar los detalles. Esta dimensión se sustenta en una filosofía de la mediación, que no solo incluye los conocimientos básicos sobre el conflicto, sino también el valor agregado del autocuidado y el cuidado del otro, ejercicio práctico de los valores humanos como cultura de paz, la comprensión de las normas, la no violencia, el respeto por el otro, la cooperación y la prosocialidad (Lozano et al., 2018). Así, el marco axiológico dirige las formas de entender el conflicto y también la facilidad para gestionarlo, desde una postura reflexiva que identifica y ordena los puntos de la agenda, usa un protocolo de actuación, fija metas, emplea pasos, realiza sugerencias, clarifica asuntos importantes, y resalta los intereses comunes para buscar e identificar opciones que permitan lograr el consenso (Serrano et al., 2007).

Finalmente, las habilidades para facilitar la comunicación aluden a la capacidad de escuchar con respeto los diversos puntos de vista, demostrar compromiso con la confidencialidad de la información, la posibilidad de mantener una actitud atenta en el encuentro y la destreza para comunicarse de forma apropiada, persuasiva y productiva con las partes (Caravaca y Sáez, 2013; Medina, 2015). La comunicación del mediador, que es verbal, debe reflejar seguridad y firmeza; por lo que el uso de un tono de voz conciliador pero aplacado, permitiría un mejor proceso. Complementariamente un mediador debe desarrollar la habilidad para hacer pedidos claros, responder creativamente a la crítica, como también emplear modos proxémicos no verbales conciliadores no amenazantes (López, 2016; Serrano et al., 2007; Zambrano, 2015).

Figura 7

Las Habilidades socio-emocionales para la mediación escolar y sus dimensiones.



Los análisis presentados alrededor del constructo “formación de habilidades socio-emocionales para la mediación escolar”, consolidados en la figura 7 y expuestos en este estudio, aportan al desarrollo de futuras líneas de investigación relacionadas con: 1) Creación de instrumentos de medición; 2) Selección de mediadores escolares y 3) diseño de programas de formación de mediadores escolares.

Las limitaciones de este estudio están relacionadas con la escasez de datos empíricos para la formulación de meta-análisis, y la no inclusión de otras bases de datos. No obstante, los hallazgos representan una oportunidad para avanzar en la consolidación de la teoría sobre la formación de habilidades socio-emocionales para la mediación escolar.

Referencias Bibliográficas

Acosta, R. y Arboleda, A. (2019). La educación en mediación escolar como escenario de formación ciudadana. *Revista Espacios*, 40(21), 1-8. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n21/a19v40n21p01.pdf>

Aznar, J., Castillo, L. & Duplá, T. (2018). Mediation techniques in secondary education should take into account gender differences for enhanced effectiveness: evidence from secondary

schools in Catalonia. *Athens Journal of Education*, 5(3), 247-259.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1208458>

Benavides, M. (2013). Tipología de la conflictividad escolar en las instituciones educativas de Pasto. [Trabajo final de especialización, Universidad de Nariño-Colombia].
<http://sired.udenar.edu.co/1477/1/89427.pdf>

Bermúdez, R. y Rodríguez, M. (2019). La inconsistencia psicológica del concepto pedagógico de habilidad profesional. *Revista cubana de educación superior*, 38(1), 1-26.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142019000100001

Betancourth, S., Carvajal, G. y Figueroa, M. (2017). Caracterización de los roles de agresión en un colegio público de San Juan de Pasto. *Psicoespacios*, 11(19), 84-98.
<https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>

Brewer, B. (1998). *The effects of conflict mediation training on attitudes toward conflict and interpersonal problem-solving strategies on middle school*. [Doctoral thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University-EEUU].
<https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/30439?show=full>

Cabrera, C., García, D. y Tabares, C. (2016). Concepciones de conflicto escolar: un estudio del conflicto desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 28(2), 22-30. <https://ojs.uniquindio.edu.co/ojs/index.php/riuuq/article/view/5>

Cáceres, S., Giménez, M. y Prado, V. (2017). Formación para mediadores en habilidades comunicativas y emocionales para mejorar su intervención y prevenir el acoso escolar. *Calidad de vida y salud*, 10(1), 2-9.
<http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/312>

Calvo, P. y García, A. (2004). La mediación: técnica de resolución de conflictos en contextos escolares. *Anuario de filosofía, psicología y sociología*, 7(1), 35-48.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1184596>

Candeias, M. y Bartolo, S. (2016). La gravitación de la ética de la atención en la mediación: intervención social y escolar en las escuelas. *Poiesis*, 10(18), 371-388.
<https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5422>

- Cano, R. y Garrido, P. (2017). La mediación escolar y el desarrollo de la inteligencia emocional como alternativa en la transformación pacífica de conflictos en educación media superior. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 2(3), 99-108.
- Caravaca, C. y Sáez, J. (2013). La mediación: Herramienta para la gestión de conflictos en la escuela. *Revista de Educación Social*, 16(1), 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5360150>
- Carvajal, C., Urrea, P. y Soto, M. (2012). La convivencia escolar en adolescentes de cinco municipios de sabana centro Departamento de Cundinamarca-Colombia. [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana, Cundinamarca-Colombia].
- Castro, A. (2013). Propuesta para la implementación de la mediación escolar como método alternativo de resolución de conflictos para la construcción de una convivencia pacífica en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Pasto. [Trabajo final de especialización, Universidad de Nariño, Nariño-Colombia].
- Caurín, C., Marco, N. y Martínez, J. (2009). Formación en convivencia y mediación: una propuesta desde la educación emocional. *Compartim revista de formación del profesorado*, 4(1), 1-9.
- Cava, J. (2009). La utilidad de la mediación como estrategia de resolución y prevención de conflictos en el ámbito escolar. *Información Psicológica*, 95(1), 15-26. <https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/167>
- Caycedo, R. y Cocunubo, N. (2016). La mediación como solución alternativa de la violencia escolar. *Investigaciones Andinas*, 18(33), 1729-1749. <https://www.redalyc.org/journal/2390/239053104009/html/>
- Ceviker, S. Keskin, H. & Akilli, M. (2019). Examining the effects of negotiation and peer mediation on student's conflict resolution and problem-solving skills. *International Journal of Instruction*, 12(3), 717-730. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1220189>
- Chaux, E. y Velasquez, A. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación*, 55(1), 14-37. <https://doi.org/10.17227/01203916.7569>

- Cuesta, M., Martínez, M., Cuesta, J., Sánchez, S. y Orozco, M. (2017). El educador social en la enseñanza secundaria. La mediación escolar como alternativa de resolución de conflictos. *Equidae International Welfare Policies and Social Work Journal*, 7(1), 145-174. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5964417>
- Daunic, A., Stephen, S., Robinson, R., Miller, D. & Landry, K. (2000). School-wide conflict resolution and peer mediation programs: experiences in three middle schools. *Intervention in school and clinic*, 36(2), 94-100. <https://eric.ed.gov/?id=EJ616349>
- De Armas Hernández, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educar*, 32(1), 125-136.
- Díaz, M., Luján, I., Rodríguez, H. y Rodríguez, J. (2015). Análisis de la gestión e implementación en mediación en el ámbito escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 275-284. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6365115>
- Dorsch, F., Bergius, R. y Ries, H. (1996). Diccionario de Psicología. Editorial Herder.
- García, L., Bonet, R., y Boqué, M. (2015). Percepción del alumnado de educación secundaria sobre la mediación escolar en Castellón y Valencia. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 537-554. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49581
- García, L., Bonet, R. y Mondragón, J. (2018). Significado y sentido de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado mediador de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(3), 79-93. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23322>
- González, M. (2018). Educar para la paz, una tarea de todos. Mediación escolar. *El cotidiano*, 33(208), 67-77. <https://www.proquest.com/docview/2043655612>
- Hermosilla, L. (2015). Programa de mediación escolar y formación de alumnos mediadores en el IESO Canal de Castilla. [Trabajo fin de máster, Universidad de Valladolid, Valladolid-España]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/14993>
- Hernández, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educar*, 32(1), 135-136.

- Holaday, L. (2002). Stage development theory: A natural framework for understanding the mediation process. *Negotiation Journal*, 18(3), 191-210. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1016330325550>
- Ibarrola, S. e Iriarte, C. (2014). Desarrollo de las competencias emocional y sociomoral a través de la mediación escolar entre iguales en educación secundaria. *Revista Qurrriculum*, 27(1), 9-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735536>
- Ibarrola, S., Iriarte, C. y Aznárez, M. (2017). Aprendizaje emocional autoconsciente durante procedimientos de mediación en el contexto escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 75-105. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293150349003>
- Johnson, D., Johnson, R., Mitchell, J., Cotten, B., Harris, D. & Louison, S. (1996). Effectiveness of Conflict Managers in an Inner-City Elementary School. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 280-285. <https://psycnet.apa.org/record/1996-05067-003>
- Leonov, N. & Glavatskikh, M. (2017). Changing the image of a conflict situation while training school students in mediation skills. *Psychology in Russia*, 10(2), 165-178. <http://psychologyinrussia.com/volumes/index.php?article=6456>
- López, M. (2016). Formación de formadores y mediadores escolares con análisis transaccional. *European Scientific Journal. Special Edition*, 12(10), 248-260. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n10p%25p>
- Lorente, I. y Torrego, J. (2017). Percepción del alumnado y profesorado sobre un programa de mediación entre iguales. *Qualitative Research in Education*, 6(2), 214-238. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7594889>
- Lozano, A., Gutiérrez, P. y Martínez, R. (2018). La mediación educativa como cultura de paz. *Revista de Cultura de Paz*, 2, 125-145. <https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/26>
- Lungman, S. (1996). La mediación escolar. Lugar Editorial.

- Medina, M. (2015). Mediación de pares en las escuelas públicas: una alternativa para la solución de conflictos. *Revista Griot*, 8(1), 85-103.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7048271>
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, Mike., Ghersi, D., Liverati, A., Petticrew, M., Shekelle P. & Stewart, L. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P). *Systematic reviews*, 4(1).
<https://systematicreviewsjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/2046-4053-4-1/>
- Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33770318>
- Olmos, S., Torrecilla, E. y Rodríguez, M. (2017). Competencias profesionales en resolución de conflictos: eficacia de un programa para la mejora competencial. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 25-42.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338254890008>
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2006). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Revista de la Asociación de Inspectores de la Educación de España*, 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2241342>
- Ortega, R., Maripangui, C., Ñacupil, M., Cabezas, H. y Carafi E. (2007). *Orientación de estratégicas para la formación de monitores en mediación de conflictos escolares*. Editorial Universidad de Chile.
- Pinto, E. (2017). Mediación escolar: un estudio de caso en Portugal. Centro de Investigación en Derecho Público – Universidad de Montreal, 1-8.
- Portillo, M. (2017). Educación por habilidades: perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), 1-13.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/21719>
- Prada, J. y López, J. (2008). La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Documentación Social*, 148, 99-116.

- Pulido, R., Fajardo, T., Pleguezuelos, L. y De Gregorio, R. (2010). La mediación escolar en la comunidad de Madrid: Análisis del impacto de la formación en el profesorado y alumnado en el IES "Las Américas" de Parla. *Revista de Mediación*, 3(6), 32-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4128816>
- Pulido, R., Calderón, S., Seoane, G. y Molina, B. (2015). Análisis de las habilidades de los alumnos mediadores como clave del éxito en la mediación escolar. *Información psicológica*, 110(2), 24-38. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/8761>
- Rolán, K., Martínez, M., Parada, V., Abilleira, A. y Fariña F. (2017). Acoso escolar en primaria tras la formación en técnicas de mediación. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 2, 82-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6241118>
- Romero, L., Alamilla, M. y García, J. (2017). Mediación escolar en el modelo educativo para la educación obligatoria en México. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6(7), 37-42. [http://www.ijhssi.org/papers/v6\(7\)/Version-2/H0607023742.pdf](http://www.ijhssi.org/papers/v6(7)/Version-2/H0607023742.pdf)
- Sánchez, D. y González, E. (2017). Los programas de mediación escolar como herramientas para la promoción de unas relaciones de pareja saludables en la adolescencia. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 28(1), 72-85. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19359>
- Serrano, G. y Méndez, M. (1999). Las intervenciones de los mediadores. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52(2), 235-253. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2498330>
- Serrano, G., Lopes, C., Rodríguez, D. y Mirón, L. (2007). Características de los mediadores y éxito de la mediación. *Anuario de Psicología Jurídica*, 16, 75-88. : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=315024763006>
- Turk, F. (2018). Evaluation of the effects of conflict resolution, peace education and peer mediation: a meta-analysis study. *International Education Studies*, 11(1), 25-43. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n1p25>

- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Gurler, S., Turk, F., Kalender, A., Zengin F. & Sevkin, B. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish elementary school student's conflict resolution strategies. *Journal of Peace Education*, 7(1), 33-45. <https://eric.ed.gov/?id=EJ879706>
- Viana, M. y López, I. (2015). Aportación de la mediación escolar a la igualdad y a la inclusión social. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(1), 14-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155143>
- Villanueva, L., Usó, I. y Serrano, J. (2013). Los programas de mediación entre iguales: una herramienta eficaz para la convivencia escolar. *Apuntes de psicología*, 31(2), 165-171. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/319>
- Vizcaíno, M. (2015). La formación para la convivencia: un reto para la gestión escolar. *Espacio abierto cuaderno venezolano de sociología*, 24(3), 115-129. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12242627006>
- Yvetta, G., and others. (1995). Effects of Peaceful Solutions Peer Mediation Training on Knowledge and Skills of Elementary Students. *Meeting Papers*, Ed 392553. <https://eric.ed.gov/?id=ED392553>
- Zambrano, R. (2015). Implantación de un programa de mediación escolar. *Vía Docente*, 1, 38-41.

6.2 Estudio Dos. Propiedades psicométricas del cuestionario habilidades socio-emocionales para la mediación escolar.

Benítez, F., Rodríguez, A. y Herrera, M. (aprobado para publicación). Propiedades psicométricas del cuestionario habilidades socio-emocionales para la mediación escolar. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*.



Resumen

Disponer de un instrumento de medida de las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar resulta útil para la selección de mediadores escolares; también sirve para identificar las fortalezas con las que cuentan las personas o grupo en particular al momento de iniciar un proceso de formación. El objetivo fue construir y determinar las propiedades psicométricas de un instrumento para medir habilidades socio-emocionales de mediación escolar en estudiantes de instituciones educativas oficiales del municipio de Pasto (Colombia). La muestra incidental estuvo conformada por 460 estudiantes con edades entre los 12 y 22 años ($M = 14.68$; $SD = 1.41$). Se analizaron evidencias de validez de contenido y validez de constructo. La validez convergente se analizó con el cuestionario Competencia Social Multidimensional (Gómez et al., 2017). Los resultados confirman una estructura trifactorial: 1) comprensión y gestión del conflicto, 2) facilitación de la comunicación y 3) conciencia y regulación emocional; estas son coherentes con la propuesta teórica de base. En el primer factor se resalta la necesidad de una sensibilidad y empatía frente a las emociones; en el segundo, mantener las normas en el encuentro para beneficio de la expresión de intereses, asumir un discurso persuasivo, y estar seguro de sí mismo; en el tercero, es prioritario actuar de forma autocontrolada para beneficio de la transformación pacífica de las situaciones conflictivas; se reconoce necesario abstenerse de realizar comportamientos agresivos como es alzar deliberadamente el tono de voz.

Palabras Clave. Habilidades socio-emocionales para la mediación escolar, cuestionario de mediación escolar, mediación escolar, convivencia escolar, cultura de paz.

Abstract

To have an instrument for measuring socio-emotional skills for school mediation is useful for selecting school mediators; It also serves to identify the strengths that individuals or a particular group have when starting a training process. The objective was to construct and determine the psychometric properties of an instrument to measure socio-emotional skills of school mediation in students from official educational institutions of the City of Pasto (Colombia). The incidental sample consisted of 460 students aged between 12 and 22 years ($M = 14.68$; $SD = 1.41$). Evidence of content validity and construct validity were analyzed. Convergent validity was analyzed with the Multidimensional Social Competence questionnaire (Gómez et al., 2017). The results confirm a trifactorial structure: 1) understanding and conflict management, 2) facilitation of communication and 3) awareness and emotional regulation; These are consistent with the basic theoretical proposal. The first factor highlights the need for sensitivity and empathy towards emotions; in the second, maintain the rules in the meeting for the benefit of the expression of interests, assume a persuasive speech, and be sure of himself; in the third, it is a priority to act in a self-controlled way for the benefit of the peaceful transformation of conflictive situations; It is recognized that it is necessary to refrain from aggressive behavior such as deliberately raising the tone of voice.

Keywords. Socio-emotional skills for peer mediation, peer mediation questionnaire, peer mediation, peaceful coexistence, culture of peace.

Introducción

La mediación fue creada para atender conflictos como peleas, falta de respeto, malentendidos, rumores mal intencionados, discusiones por las zonas de juego, molestias en clase, no respeto por las pertenencias del compañero, luchas de poder y liderazgo (Fernández et al., 2004) de tal manera que sea posible reparar el daño y reconciliar o reestablecer los vínculos entre las partes (García et al., 2019). En coherencia con las posibilidades que la mediación ofrece para el manejo del conflicto, se retoma la definición propuesta por Torrego (2000), la cual está inspirada por la teoría hermenéutica:

Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy

importante las emociones y sentimientos, y donde la relación entre las partes en conflicto puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución del conflicto. (p. 37)

En la escuela, la mediación es una alternativa pedagógica para el nacimiento de la cultura de paz (Cano y Garrido, 2017; Pinto, 2017; Pulido et al., 2020) porque implica pasar de los medios agresivos al uso del diálogo como mecanismo efectivo para resolver las diferencias (Esquivel y García, 2018; Máximo y De Mendoca, 2018; Sinibaldi, 2013; Vizcaíno, 2015). De esa manera, disponer de un instrumento de medida adecuadamente validado para reconocer potenciales y mejores mediadores escolares, que logren dirimir efectivamente conflictos, es una necesidad reconocida en los centros e instituciones educativas. En este sentido, hacer posible un mejor reconocimiento de las habilidades socio-emocionales necesarias para la mediación, no solamente beneficiaría el logro de ambientes escolares más saludables, sino que aportaría beneficios a la construcción de culturas escolares que gestionan sus propios conflictos; esto impactaría en mejora del clima escolar, la disminución de la tensión y la hostilidad, mejora en la competencia social de los educandos, el pensamiento crítico, la capacidad reflexiva y las habilidades para la solución de problemas, entre otros (Díaz et al., 2015; García et al., 2015; Lungman, 1996; Usó et al., 2016; Viana y López, 2015).

En ese sentido, las habilidades socio-emocionales del mediador parecen ser un factor influyente en el éxito de los procesos de mediación porque permiten modificar las experiencias emocionales a través de revaluaciones cognitivas para crear relaciones positivas y aportar a la solución de conflictos (Gutiérrez y Buitrago, 2019). Estas habilidades hacen alusión a un set de conocimientos y actitudes que permiten el manejo de las emociones, sentimientos, toma de decisiones, logro de objetivos, negociación, resolución de conflictos, comprensión del punto de vista de los demás y mantenimiento de relaciones saludables con otros para generar comportamientos acertados según el contexto social y emocional de los individuos (Aro y Upadyaya, 2020; Gutiérrez y Buitrago, 2019; Portela et al., 2021). Dichas habilidades se caracterizan por ser maleables y se desarrollan gracias a una gran variedad de factores individuales y contextuales entre los que se destacan el tiempo dedicado a los deportes, estudio, lectura, limpieza en el hogar y actividades compartidas con los padres (Aro y Upadyaya, 2020; Meroni et al., 2021).

En cuanto a las dimensiones de este constructo, Attanasio et al. (2020) las clasifica en internalizar (referidas a las capacidades emocionales) y externalizar (o destrezas de comportamiento). Con más detalle, Zhou y Ee (2012) proponen cinco factores: autoconciencia, conciencia social, autogestión, gestión de relaciones y toma de decisiones responsables. Como instrumento de medida, los autores citados desarrollaron el cuestionario de competencia socio-emocional (Zhou y Ee, 2012), el cual fue validado en países del Este, Asia y España (Portela et al., 2021). El instrumento incluye 25 ítems organizados en escala tipo Likert de uno a seis, donde uno significa totalmente en desacuerdo con la declaración propuesta y seis corresponde a totalmente de acuerdo.

Una revisión de la literatura científica permitió reconocer algunos estudios relacionados con la mediación escolar y las habilidades necesarias para un adecuado proceso; no obstante, en general, la literatura en torno a las habilidades para la mediación escolar es escasa. En una revisión sistemática sobre 30 documentos entre los años 2015 y 2019, Benítez (2020) encontró que solo un documento aborda de manera directa el tema de las habilidades de mediación. En relación con dicho constructo, se desarrolló una propuesta sobre las habilidades socio-emocionales necesarias para la mediación escolar (Benítez et al., 2021) y es en la que se fundamentó el instrumento diseñado. De acuerdo con los autores citados, las habilidades socio-emocionales aplicadas al contexto de la mediación escolar, se definen como las cualidades y habilidades que posee el mediador y que facilitan una mejor gestión y resolución del conflicto; estas se componen de tres dimensiones: 1) comprensión y gestión del conflicto, 2) facilitación de la comunicación y 3) regulación emocional.

Las habilidades para la comprensión y gestión del conflicto incluyen: la capacidad para identificar creencias, necesidades e intereses propios y de las partes, reconocer la reciprocidad en el conflicto y analizar los detalles (Benítez et al., 2021). Así mismo, es una postura reflexiva que identifica y ordena los puntos a tratar, fija metas, emplea pasos, realiza sugerencias y resalta los intereses comunes. Por su parte, las habilidades para facilitar la comunicación son la destreza para escuchar los puntos de vista de los demás, demostrar compromiso con la confidencialidad de la información, mantener las normas en el encuentro de mediación, comunicarse de forma apropiada, persuasiva y productiva con las partes, usar el tono de voz, emplear expresión gestual en ánimo de demostrar actitud conciliadora (Benítez et al., 2021). De otro lado, las habilidades para la conciencia y regulación emocional aluden a la sensibilidad a las emociones que fluyen en el

encuentro de mediación, capacidad para evitar actuar de forma inapropiada, posibilidad de entender la perspectiva de las partes, la promoción del aumento de confianza y reflexión de las consecuencias de los actos (Benítez et al., 2021).

Ibarrola e Iriarte (2013) elaboraron cuestionarios ad hoc para el profesor y alumno mediador, así como también, para el alumno mediado, con el objetivo de identificar los aprendizajes emocionales y sociocognitivos resultado del proceso de mediación escolar. Los puntajes de confiabilidad de los cuestionarios oscilan entre .917 y .965. Las mismas autoras en el año 2020 sintetizaron y unificaron dichos cuestionarios ad hoc en un solo instrumento de medición y como resultado se tienen 23 ítems y cuatro dimensiones: impacto social, emocional interpersonal, emocional personal y cognitivo moral. La confiabilidad fue de .949 y no se encontró una estructura consistente con el modelo educativo de desarrollo de competencias a través de la mediación (MEDECOMME).

Por lo anterior, se reconoce necesario ofrecer un nuevo instrumento de medida que permita ampliar la comprensión teórica de las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar; para ello se desarrollaron procedimientos pertenecientes a los estudios instrumentales, que sirvieron para verificar la estructura interna y el número de dimensiones que subyacen el atributo desde la teoría de base; y también determinar su consistencia interna (Calderón et al., 2019; Ferrando, 2021; Pérez y Medrano, 2010).

Objetivos e hipótesis. Este estudio tiene como objetivo diseñar y determinar las propiedades psicométricas de un instrumento para medir las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar en estudiantes de las instituciones educativas oficiales del municipio de Pasto (Colombia). En complemento se analizan algunos descriptivos desde las variables sociodemográficas para contextualizar la población de estudio. La hipótesis de partida refiere que el instrumento diseñado y validado mostrará óptimos valores de consistencia interna y de validez para una muestra de estudiantes colombianos.

Método

Diseño. Se desarrolló un estudio instrumental (Montero y León, 2007), que incluyó la creación y validación del Cuestionario Habilidades Socio-emocionales para la Mediación Escolar

(CHME). El estudio se desarrolló en dos etapas: en la primera, se construyó el instrumento y se realizó validación de contenido a través de jueces expertos y prueba piloto; en la segunda, se realizó validación de constructo a través del análisis factorial exploratorio y confirmatorio para analizar las propiedades psicométricas.

La construcción del instrumento se fundamentó en la teoría de las “Habilidades Socio-emocionales para la Mediación Escolar” propuesta en Benítez et al. (2021). La elaboración de los ítems se realizó teniendo en cuenta las tres dimensiones que componen el constructo: 1) conciencia y regulación emocional, 2) gestión y comprensión del conflicto y 3) habilidades para facilitar la comunicación asertiva en las partes. Se desarrolló un banco de ítems que agrupó 44 reactivos, los cuales fueron valorados y aprobados por un comité de 10 expertos, quienes realizaron evaluación desde los criterios de claridad y relevancia del ítem (Escobar y Cuervo, 2008).

Participantes. Para la prueba piloto se seleccionaron de forma aleatoria 44 estudiantes matriculados en grado décimo en una Institución Educativa de San Juan de Pasto (Colombia). Por su parte, en la etapa de aplicación experimental del Cuestionario Habilidades Socio-emocionales para la Mediación Escolar, se empleó una muestra de tipo incidental, es decir aquella que está a disposición del investigador en un momento determinado (Pereda, 1987). De esa forma, se contó con 460 participantes de dos instituciones educativas públicas, una urbana y otra rural del municipio de Pasto. De ellos, el 48.7% eran hombres y el 51.1% eran mujeres, con edades comprendidas entre 12 y 22 años ($M = 14.68$; $SD = 1.41$). El 38.5% del alumnado pertenecía al grado octavo, el 37% al noveno y el 24.6% al décimo. El 84.1% corresponde a población urbana y el 15.9% a población rural.

Procedimiento. Se socializaron los objetivos de la investigación con los delegados de las instituciones educativas, obteniendo los permisos respectivos. Luego se firmaron los consentimientos informados por parte de los padres o responsables de cada participante, así como el consentimiento asistido de los estudiantes, cumpliendo con los requerimientos éticos del Código Deontológico y Bioético Colombiano de Psicología (Ley 1090, 2006). Posteriormente se aplicó el instrumento resaltando siempre el carácter anónimo, confidencial y voluntario de la participación.

Análisis de Datos. Se empleó prueba de Kolmogórov-Smirnov para determinar la normalidad multivariante de los datos. Con el coeficiente V de Aiken se determinó la validez de contenido ($V\text{-Aiken} \geq 0.7$) la cual evalúa el grado de acuerdo entre 10 jueces. Para la validación

de constructo, se procedió a realizar una validación cruzada, que consiste en dividir la muestra total en dos submuestras aleatoriamente; la primera se utiliza en el análisis factorial exploratorio (en adelante AFE) y la segunda para un análisis factorial confirmatorio (en adelante CFA); este procedimiento responde a la práctica clásica de hacer un uso secuencial de los dos análisis, uno que explora la distribución de los ítems y otro que confirma el modelo teórico de base de la escala de medida (Brown, 2006; Lloret et al., 2014). El AFE se realizó con el programa Factor 9.2 (Lorenzo et al., 2006) considerando los índices de adecuación muestral Kaiser Meyer-Olkin (KMO), la esfericidad de Barlett, los valores de comunalidad, las saturaciones de los ítems en la distribución de la matriz de configuración y la varianza total explicada. En el proceso de AFE se eliminaron los ítems que presentaron comunalidades por debajo de .30 y saturaciones inferiores a .40 (Lloret et al., 2014). Se usó el método de extracción de ejes principales y un método de rotación no ortogonal (oblimin) que se utiliza cuando se supone que los ítems no serán totalmente independientes y los factores resultantes podrían estar relacionados o tener alta covarianza (Lorenzo-Seva, 2000). El análisis factorial confirmatorio (CFA) se realizó utilizando el programa EQS 6.2 (Bentler & Wu, 2012); para tal propósito, se eligió el método de estimación de máxima verosimilitud con el escalamiento robusto (Bryant y Satorra, 2012) y el uso de correlaciones policóricas (Morata y Holgado, 2013) recomendado para variables de naturaleza categórica y ausencia de normalidad multivariante. Para valorar el ajuste de los modelos se utilizaron los siguientes índices: chi-cuadrado de Satorra-Bentler (2001), chi-cuadrado partido por grados de libertad (X^2/df) (≤ 3 : óptimos), el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de ajuste de no normalidad (NNFI) ($\geq .90$ es adecuado; $\geq .95$ es óptimo), el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA) ($\leq .80$) y el valor de los residuos de las covarianzas (SRMR) ($\leq .80$ es adecuado; $\leq .05$ es óptimo) (Hu y Bentler, 1999); también se valoró el criterio de información de Akaike (AIC) para comparar los modelos obtenidos, siendo mejor el de menor valor.

Para recoger evidencia de validez de criterio se realizó análisis de correlaciones con las dimensiones del CHME con el Cuestionario Competencia Social Multidimensional (Gómez et al., 2017). El valor de significatividad considerado fue de .05.

Con el fin de analizar los resultados según variables sociodemográficas (curso, género y tipo de establecimiento educativo) se ubica la puntuación directa con relación a baremos de tal manera que: puntajes iguales o mayores a 80% corresponden a las habilidades socio-emocionales

para la mediación escolar desarrolladas, menor al 80% y hasta el percentil 50 son habilidades para la mediación moderadas y, finalmente, inferiores al 50% habilidades para la mediación incipientes. Para analizar si hay diferencias significativas entre las variables socio-demográficas, se hace uso de la prueba U de Mann-Whitney.

Resultados

La prueba Kolmogórov-Smirnov arrojó un valor $p = .20$, el coeficiente de asimetría es de $-.188$ y el de curtosis es $.996$, indicando el incumplimiento del supuesto de normalidad multivariante de los datos.

Para el análisis, se utilizó el índice de acuerdo V de Aiken, en el que confluyen la concordancia entre los conceptos de los jueces (Soto y Segovia, 2009). En general, los valores V de Aiken por cada ítem y para la escala total fueron óptimos, tal como se aprecia en la Tabla 11.

Tabla 11

V de Aiken para cada ítem y para el cuestionario CHME.

Ítem	Puntuación
CHME-1 Me doy cuenta fácilmente cuando me siento alegre.	1
CHME-2 Con facilidad me doy cuenta cuando siento rabia.	1
CHME-3 Las demás personas notan cuando me siento triste.	.8
CHME-4 Percibo fácilmente cuando alguien se siente enojado.	1
CHME-5 Puedo notar cuando una persona se siente triste.	1
CHME-6 Cuando me enojo con alguien, termino peleando.	.9
CHME-7 Cuando me enfado, siento tanta rabia que puedo perder el control.	1
CHME-8 Cuando miro o escucho personas discutiendo, me enojo tanto o más que las personas en conflicto.	.6
CHME-9 Cuando discuto con alguien, mantengo la calma.	1
CHME-10 Siento miedo cuando veo que dos compañeros están discutiendo.	1
CHME-11 Cuando dos personas están a punto de pelear, soy capaz de tranquilizarlas.	1
CHME-12 Me dejo llevar fácilmente por mis emociones o impulsos.	.8

CHME-13 Cuando hablo con una persona que está enfadada, puedo inspirarle tranquilidad.	.9
CHME-14 Me gusta escuchar opiniones o consejos antes de tomar una decisión.	.9
CHME-15 Pienso antes de dar una opinión.	.8
CHME-16 Tengo facilidad para consolar a alguien que llora o se siente triste.	1
CHME-17 Cuando mis compañeros tienen un problema, me intereso por comprender la situación.	1
CHME-18 Juzgo los problemas de los demás de acuerdo con mis opiniones.	.9
CHME-19 Cuando alguien me cuenta sus problemas, puedo entenderlo fácilmente.	.9
CHME-20 En una discusión puedo reconocer fácilmente el origen del problema.	1
CHME-21 Cuando dos personas pelean o discuten, identifico con facilidad si una de ellas tiene ventaja sobre la otra.	.9
CHME-22 Soy bueno observando y analizando el comportamiento de las demás personas.	.9
CHME-23 Me entretiene observar las peleas de mis compañeros.	.8
CHME-24 Cuando escucho que habrá una pelea invito a mis compañeros a observar.	.8
CHME-25 Si dos compañeros se pelean, intervengo para evitarlo.	1
CHME-26 Identifico con facilidad cuando uno de mis amigos necesita ayuda, aunque no me cuente sus problemas.	.9
CHME-27 Si dos amigos están disgustados apoyo a quien tiene la razón.	.9
CHME-28 En una discusión puedo notar el interés de cada persona y concertar puntos en común.	.8
CHME-29 Mis amigos me buscan para que les dé consejos.	.9
CHME-30 Soy hábil buscando opciones para reconciliar a dos personas o amigos que se han disgustado.	1
CHME-31 Cuando dos personas discuten, prefiero escuchar para entender muy bien lo que está pasando.	1
CHME-32 Cuando las personas me buscan para contarme algo, tengo la facilidad para escucharlos	1

CHME-33 Cuando mis amigos me cuentan sus cosas, saben que sé guardar sus secretos	1
CHME-34 Me molestan las personas que no saben guardar secretos.	.9
CHME-35 Los chismes son interesantes y divertidos.	1
CHME-36 En una discusión entre compañeros, logro hacer que cada uno hable en el turno que le corresponde.	1
CHME-37 En el salón de clases cuando el profesor pregunta y conozco la respuesta, no dudo en participar.	.8
CHME-38 Si algo me incomoda, puedo expresar desagrado sin dificultad.	.9
CHME-39 Me siento molesto cuando alguien dice que estoy equivocado.	.9
CHME-40 Mis amigos dicen que mi tono de voz demuestra autoridad.	.8
CHME-41 Mi respuesta inmediata ante una discusión es alzar el tono de voz.	.9
CHME-42 Cuando necesito algo de mis compañeros o profesores, lo puedo pedir sin dificultad.	1
CHME-43 Considero que puedo decir las cosas que me molestan o incomodan sin que los demás se enojen conmigo.	1
CHME-44 Me considero una persona expresiva y alegre.	.9
Puntuación total Cuestionario Habilidades Socio-emocionales para la Mediación Escolar	.92

El tipo de reactivos que se usan son de frecuencia, en la que el participante asigna la respuesta que más se acerque en términos de: siempre, casi siempre, a veces, nunca y casi nunca. Luego de algunas modificaciones sugeridas en los ítems 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 40, 41, 42 y 43, las cuales tienen que ver con mejoras para la comprensión de los reactivos, se procedió a realizar una prueba piloto con 44 adolescentes escolarizados, en donde se encontró que el 97.7% de los estudiantes comprendieron las instrucciones y, para el 100%, los ítems fueron claros. Acto seguido, por medio del análisis factorial exploratorio y análisis factorial confirmatorio se consolidó una escala de 26 reactivos así:

Tabla 12*Cuestionario final de Habilidades Socio-emocionales para la Mediación Escolar*

Dimensión/ Factor	Ítem
Habilidades para la comprensión y gestión del conflicto (CGC)	CGC-1 Percibo fácilmente cuando alguien se siente enojado.
	CGC-2 Puedo notar cuando una persona se siente triste.
	CGC-3 Cuando hablo con una persona que está enfadada, puedo inspirarle tranquilidad.
	CGC-4 Me gusta escuchar opiniones o consejos antes de tomar una decisión.
	CGC-5 Tengo facilidad para consolar a alguien que llora o se siente triste.
	CGC-6 Cuando mis compañeros tienen un problema, me intereso por comprender la situación.
	CGC-7 Cuando alguien me cuenta sus problemas, puedo entenderlo fácilmente.
	CGC-8 En una discusión puedo reconocer fácilmente el origen del problema.
	CGC-9 Soy bueno observando y analizando el comportamiento de las demás personas.
	CGC-10 Identifico con facilidad cuando uno de mis amigos necesita ayuda, aunque no me cuente sus problemas.
	CGC-11 En una discusión puedo notar el interés de cada persona y concertar puntos en común.
	CGC-12 Soy hábil buscando opciones para reconciliar a dos personas o amigos que se han disgustado.
	CGC-13 Cuando dos personas discuten, prefiero escuchar para entender muy bien lo que está pasando.
	CGC-14 Cuando las personas me buscan para contarme algo, tengo la facilidad para escucharlos.
Habilidades para facilitar la comunicación (FC)	FC-15 Si dos compañeros se pelean, intervengo para evitarlo.
	FC-16 En una discusión entre compañeros, logro hacer que cada uno hable en el turno que le corresponde.
	FC-17 En el salón de clases cuando el profesor pregunta y conozco la respuesta, no dudo en participar.
	FC-18 Si algo me incomoda, puedo expresar desagrado sin dificultad.

FC-19 Cuando necesito algo de mis compañeros o profesores, lo puedo pedir sin dificultad.

FC-20 Me considero una persona expresiva y alegre.

Habilidades para la conciencia y regulación emocional (CRE)	CRE-21 Cuando me enfado, siento tanta rabia que puedo perder el control*.
	CRE-22 Cuando miro o escucho personas discutiendo, me enoja tanto o más que las personas en conflicto*.
	CRE-23 Cuando discuto con alguien, mantengo la calma.
	CRE-24 Me dejo llevar fácilmente por mis emociones o impulsos*.
	CRE-25 Me siento molesto cuando alguien dice que estoy equivocado*.
	CRE-26 Mi respuesta inmediata ante una discusión es alzar el tono de voz*.

*Para efectos de calcular el promedio de la escala y de la prueba, se encontró el inverso estadístico, de tal manera que a mayor puntuación mejor es la habilidad.

El AFE del cuestionario final obtenido indicó una prueba de adecuación muestral *KMO* de .845 mientras que la prueba de *esfericidad de Bartlett* resultó significativa ($x^2 = 2681.907$; $gl = 325$; $p = .000$). Es importante mencionar que para efectos de lograr promedios en las escalas y en la prueba general, se encontró el inverso estadístico a los ítems 21, 22, 24, 25 y 26 de tal manera que a mayor puntuación mejor habilidad y viceversa. Es así como las comunalidades (h^2) oscilaron entre .268 (ítem 25) y .468 (ítem 23), resultados considerados adecuados. Posteriormente, se comprobó la configuración factorial con una distribución libre que sugiere que todos los ítems se distribuyen en tres factores coherente con las dimensiones teóricas originalmente planteadas; las saturaciones factoriales fueron óptimas y oscilaron entre .400 (ítem seis) y .715 (ítem 21), logrando una varianza explicada de 36.95% (ver Tabla 13).

Tabla 13

Análisis Factorial Exploratorio del CHME

Dimensión/Factor	Ítem	F1	F2	F3	h^2
Habilidades para la comprensión y gestión del conflicto (CGC)	CGC-1	.519	-.050	-.025	.273
	CGC-2	.612	-.058	-.021	.378
	CGC-3	.577	.284	.042	.416
	CGC-4	.367	.340	.283	.331

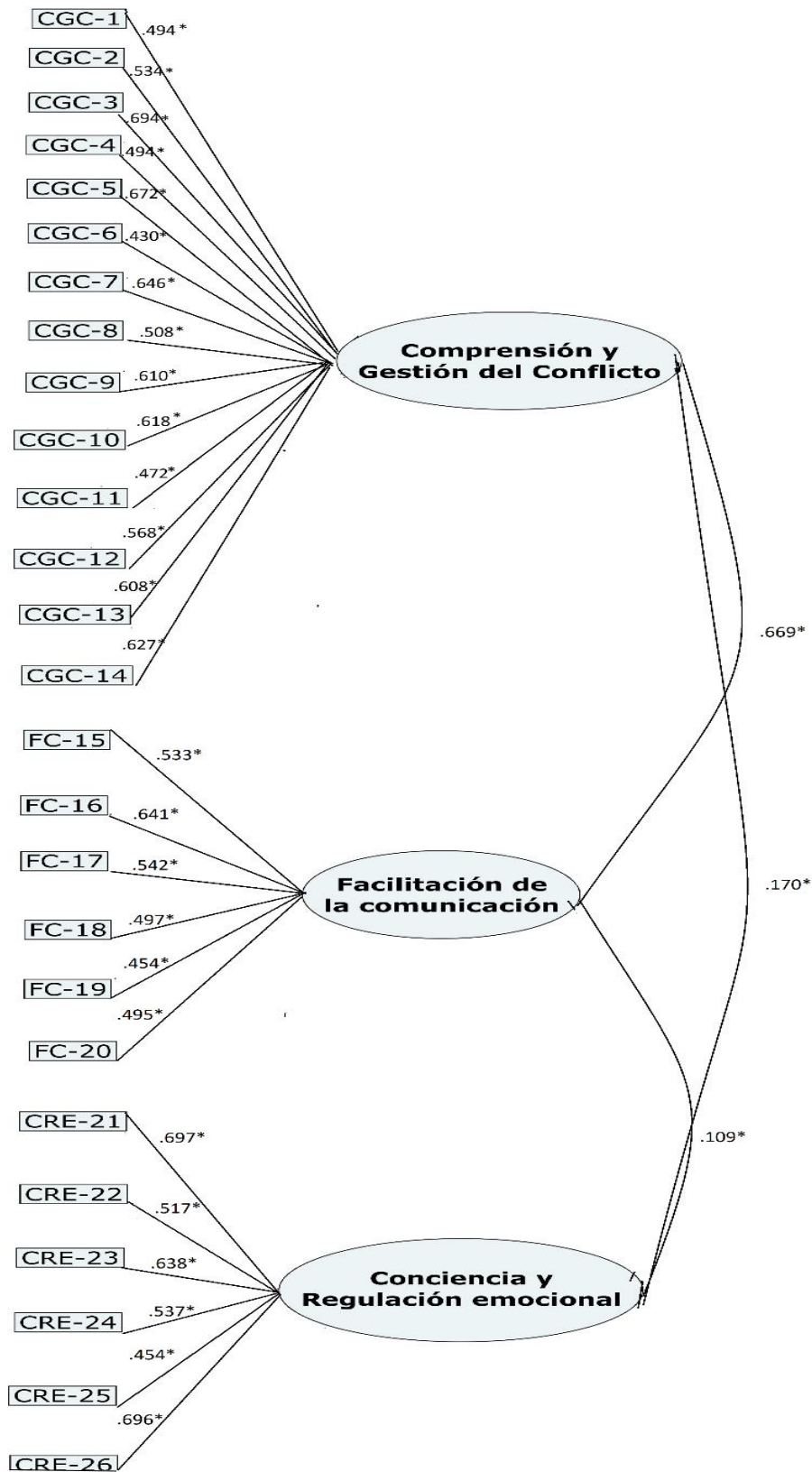
	CGC-5	.573	.215	-.069	.379
	CGC-6	.400	.334	.090	.279
	CGC-7	.626	.100	-.046	.404
	CGC-8	.544	.012	.022	.297
	CGC-9	.592	.012	.083	.358
	CGC-10	.587	.151	-.102	.378
	CGC-11	.497	.252	-.036	.312
	CGC-12	.494	.412	-.140	.433
	CGC-13	.429	.395	.000	.340
	CGC-14	.456	.344	.066	.331
Habilidades para facilitar la comunicación (FC)	FC-15	.261	.546	.016	.366
	FC-16	.291	.549	.005	.386
	FC-17	-.028	.654	.139	.447
	FC-18	.035	.580	-.074	.343
	FC-19	.001	.543	.088	.303
	FC-20	.089	.547	-.148	.329
Habilidades para la conciencia y regulación emocional (CRE)	CRE-21	.015	.060	.715	.515
	CRE-22	-.122	.060	.572	.346
	CRE-23	.295	.103	.608	.468
	CRE-24	-.035	-.037	.690	.479
	CRE-25	-.018	-.042	.515	.268
	CRE-26	-.078	-.068	.661	.448
Varianza Explicada		20.45%	9.95%	6.53%	
Varianza Total Explicada			36.94%		

Método de extracción: Ejes principales. Rotación: Oblimin.

El CFA de la estructura de tres factores sugeridos por el CFE del CHME mostró ajustes, pesos factoriales y errores de medida adecuados: $X^2 = 492.4039$; $X^2 S - B / (196) = 1.664$; $p \leq .001$; NNFI = .926; CFI = .933; RMSEA = .054 (90% CI [.045, .062]); SRMR = .0849; AIC = 99.596 (Ver Figura 8).

Figura 8

CFA Cuestionario CHME.



Los valores de la consistencia interna Alfa de Cronbach (α) y Omega de MacDonald's (ω) para CHME y sus dimensiones fueron adecuados (ver Tabla 14).

Tabla 14

Valores de Consistencia Interna de CHME y sus dimensiones.

Factor/Dimensión	Alfa de Cronbach (α)	Omega de MacDonald's (ω)
Comprensión y gestión del conflicto	.830	.831
Facilitación de la comunicación	.664	.693
Conciencia y regulación emocional	.706	.741
Escala TOTAL	.804	.812

Respecto a las relaciones con otros instrumentos, en la Tabla 15 se observa correlaciones significativas y positivas de las dimensiones de CHME con el Cuestionario Competencia Social Multidimensional (Gómez et al., 2017).

Tabla 15

Correlaciones entre las dimensiones de CHME y el Cuestionario Competencia Social.

Dimensión/Factor CHME	Cuestionario Competencia Social
Comprensión y gestión del conflicto	.806***
Facilitación de la comunicación	.668***
Conciencia y regulación emocional	.339***

Nota: *** $p \leq .001$

Por otra parte, los resultados relacionados con las variables sociodemográficas sugieren que los hombres y mujeres han desarrollado sus habilidades socio-emocionales de manera semejante, con un valor más alto, pero sin diferencia significativa para los hombres ($p = .814$). Las mujeres refieren un 46% en habilidades socio-emocionales para la mediación escolar en un nivel incipientes; a su vez, en un 24% los hombres alcanzan habilidades desarrolladas, comparado con el 17% de las mujeres, tal como lo presenta la Tabla 16.

En referencia al grado de escolaridad se encuentra que los estudiantes matriculados en décimo logran mejores puntuaciones en el nivel desarrollado de las habilidades socio-emocionales

para la mediación escolar (26%), luego desciende ligeramente a 21% en grado noveno y 17% para octavo; estas diferencias no son significativas ($p = .479$), ver Tabla 16.

En cuanto al tipo de establecimiento educativo, la institución rural tiene mejores resultados toda vez que el 42% de los participantes refleja un nivel de habilidad moderado en comparación con la institución urbana en la que el 43% reporta un nivel incipiente. Las diferencias observadas son significativas ($p = .000$), (ver Tabla 16).

Tabla 16

Descriptivos y diferencias significativas de variables sociodemográficas del Cuestionario Competencia Social.

Habilidades socio-emocionales para la mediación escolar	Sexo		U-Mann-Whitney (<i>p</i>)	Grado			U-Mann-Whitney (<i>p</i>)	Ubicación Institución		U-Mann-Whitney (<i>p</i>)
	Hombre	Mujer		Octavo	Noveno	Décimo		Urbana	Rural	
Incipientes	86 (38%)	108 (46%)	.814	75 (42%)	77 (45%)	42 (37%)	.479	168 (43%)	26 (36%)	.000
Moderadas	85 (38%)	88 (37%)		73 (41%)	58 (34%)	42 (37%)		142 (37%)	31 (42%)	
Desarrolladas	54 (24%)	39 (17%)		29 (17%)	35 (21%)	29 (26%)		77 (20%)	16 (22%)	
Total	225	235		177	170	113		387	73	

Discusión y Conclusiones

El estudio tuvo como objetivo determinar las evidencias empíricas respecto a las propiedades psicométricas de un instrumento para medir habilidades de mediación escolar en estudiantes de las instituciones educativas oficiales de la Ciudad de Pasto (Colombia). El análisis confirmó la existencia de tres factores: comprensión y gestión del conflicto, facilitación de la comunicación y conciencia y regulación emocional, lo cual es coherente con la propuesta teórica de base explicitada en Benítez et al. (2021).

El primer factor denominado comprensión y gestión del conflicto, es el que más ítems agrupa (14), con mejor consistencia interna, explica el 20.453% de la varianza y se correlaciona en mayor medida con la escala de competencia social. Los datos indican que, para que el mediador escolar tenga éxito, lo más importante es la manera cómo interpreta el conflicto y las estrategias que despliega, esto es consecuente con la naturaleza y los objetivos de la mediación, los cuales están asociados con la negociación psicosocial para resolver las diferencias y buscar el acuerdo (Cava, 2009; García et al., 2019; Ortega y del Rey, 2006; Possato et al., 2016).

El CFA indica que la posibilidad de inspirar tranquilidad a una persona que está enfadada es una acción importante para iniciar un verdadero proceso de mediación, ya que son los participantes los protagonistas y responsables de la toma de decisiones y búsqueda de soluciones (Lungman, 1996), de esa forma el proceso no avanzaría si hay un clima de hostilidad. Tampoco funcionaría si hay sentimientos que perturben las ocupaciones racionales (Lungman, 1996), por ello resulta importante estabilizar emocionalmente a alguien que llora o se siente triste para lograr acuerdos. Los resultados indican que la sensibilidad a las emociones que fluyen en el encuentro de mediación, contrario a lo propuesto en Benítez et al. (2021), no haría parte de la dimensión conciencia y regulación emocional, sino que sería una de las habilidades más importantes para comprender y gestionar el conflicto. En ese sentido, resultaría más necesario generar un clima de armonía que incluso interesarse por comprender la situación en la que acontece el conflicto porque las personas, al enojarse, muestran la “posición” y no el “interés” que motiva la disputa (Prawda, 2008), de ahí la importancia de tener una conciencia desarrollada de las emociones negativas (Ibarrola e Iriarte, 2013; Ibarrola et al., 2017).

La alta correlación significativa y positiva encontrada entre la dimensión comprensión y gestión del conflicto y la escala Competencia Social Multidimensional es consistente teóricamente, toda vez que ambos constructos se refieren a la capacidad que tiene el sujeto para relacionarse eficazmente con otras personas (Gómez et al., 2017; MEN, 2013; Moraleda et al., 2004; Morán y Olaz, 2014) con la diferencia de que el primer concepto es más específico y hace alusión a la capacidad para ayudar a otros a dirimir conflictos, mientras que el segundo constructo es más general y aplicable a cualquier situación de interacción entre personas.

Ahora bien, con relación al segundo factor denominado facilitación de la comunicación, se requiere lograr que las personas puedan escucharse mutuamente, donde cada uno hable ordenadamente en el turno que le corresponde. Eso significa mantener las normas en el encuentro (Benítez et al., 2021). Sin ello, el mediador no podrá lograr que los participantes se comuniquen desligados de la carga emocional que enturbia y ensordece (Prawda, 2008); ni tampoco, hacer emerger las alternativas de solución.

Los resultados de esta investigación muestran que el mediador escolar es una persona segura de sí misma y, en situaciones sociales, manifiesta con facilidad su punto de vista. Por ejemplo, cuando el profesor pregunta y conoce la respuesta, no duda en participar. Probablemente, eso explica la relación positiva y significativa del factor facilitación de la comunicación con la competencia social, toda vez que tiene que ver con la percepción de eficacia, es decir la autovaloración que el sujeto hace sobre sus habilidades para obtener objetivos sociales (Gómez et al., 2017; Herrera et al., 2016). En este caso, para generar un discurso que permita realizar sugerencias y resaltar los intereses comunes entre las partes en conflicto (Benítez et al., 2021).

En el factor facilitación de la comunicación, resulta menos importante que el mediador exprese aquello que necesita a sus compañeros o profesores. Esto tiene sentido en tanto la mediación es un menester altruista y de ayuda a los demás (Candeias y Bartolo, 2016) que requiere el desarrollo de la empatía (Ibarrola e Iriarte, 2013) donde lo relevante son los intereses de quienes participan en el proceso porque su rol les exige apropiarse del conflicto de otras personas, analizar la complejidad del tema, identificar las partes involucradas,

escuchar las versiones para transformar el modo en el que se relacionan (Caycedo y Cocunubo, 2016; Ortega et al., 2007).

Las dimensiones 1) comprensión y gestión del conflicto y 2) facilitación de la comunicación están altamente relacionadas. Lo cual sugiere que, para tener éxito en el proceso de mediación, en efecto, la prioridad es escuchar los puntos de vista de los demás (Benítez et al., 2021; Prawda, 2008). Tal vez, porque la ineficacia comunicativa es una de las causas fundamentales de los conflictos, luego para la transformación pacífica, se necesita cuidar la forma en que nos comunicamos (Albert, 2007).

Por otra parte, en lo que tiene que ver con el factor Conciencia y Regulación Emocional, el CFA muestra que es importante el autocontrol de emociones, en especial la rabia, de tal manera que el diálogo no se afecte con acciones que podrían sentirse agresivas como lo es alzar el tono de voz. Esto es relevante si se considera que lo común en la población adolescente son las respuestas impulsivas en situaciones de conflictos, aunque contaran con medios suficientes para resolver los problemas (Rodríguez et al., 2016). En ese sentido, el autocontrol del mediador alude a la capacidad para evitar actuar de forma inapropiada y también a un mayor acatamiento de las normas, lo que facilitaría una convivencia positiva (Benítez et al., 2021; Rodríguez et al., 2016). De esa forma, la capacidad para manejar las emociones negativas sería más importante que la tolerancia al error propio, principalmente porque el mediador requiere estar seguro de sí mismo para inspirar confianza en las partes.

Las relaciones entre el factor conciencia y regulación emocional y las dimensiones comprensión y gestión del conflicto y facilitación de la comunicación son directamente proporcionales y bajas, mientras que la varianza explicada fue de 6.538%. Lo que significa que, si bien es cierto que esta habilidad no se debe descuidar de los procesos de formación de mediadores escolares, probablemente, contar con destrezas para el autocontrol emocional, no necesariamente tiene que ver con la capacidad para tramitar los conflictos o mejorar el diálogo en las partes.

Por otra parte, el desempeño según variables sociodemográficas: grado de escolaridad, tipo de institución (rural o urbana) y sexo es semejante y, en general, refleja adecuado nivel de habilidad. Con todo, se aprecian mejores puntuaciones si el establecimiento es rural, el grado es décimo y el género masculino. Esto es coherente con lo

encontrado por investigadores como Redondo et al. (2015) quienes reconocieron que los estudiantes de secundaria de San Juan de Pasto tienden a realizar comportamientos de ayuda, incluso en mayor medida que adolescentes de otras ciudades del país. Esto tiene que ver con la pertenencia a una sociedad colectivista (Redondo et al., 2015), cuyo énfasis parece estar en el sector rural toda vez que las actividades económico-productivas, como por ejemplo la agricultura, requieren de trabajo cooperativo. Es más, investigadores como Ruano et al. (2021) afirman que los pobladores del área rural tienden a mostrar solidaridad y apoyo mutuo. En cambio, las ocupaciones de la vida urbana no necesariamente exigen de vínculos de ayuda para lograr una tarea específica, por lo que el pensamiento cultural puede llegar a ser individualista (Ruano et al., 2021).

De igual manera, las puntuaciones mejoran progresivamente con el grado de escolaridad, tal vez, porque conforme se avanza en el proceso educativo, los estudiantes tienen más experiencias de socialización y, por lo tanto, mejor comprensión de emociones según las normas culturales (Colliver y Veraska, 2021), las cuales privilegian las salidas diplomáticas a los conflictos como también, los comportamientos de ayuda a otros. En cuanto al sexo, los porcentajes son parecidos donde los hombres obtienen puntuaciones un poco más favorables. Quizás esto habla de los nuevos valores de la juventud expuestos en Zúñiga (2002), quien refiere que el comportamiento femenino se acerca al masculino; es así como “las jovencitas tienen más libertad en el hogar; en el colegio cazan peleas que se resuelven a la salida” (Zúñiga, 2002, p. 338). Esas acciones distan del perfil del mediador.

En conclusión, se confirma la estructura de tres factores del modelo teórico asociado a las Habilidades Socio-emocionales para la Mediación Escolar (Benítez et al., 2021). De ese modo, el mediador hábil se caracteriza principalmente por las destrezas relacionadas con la comprensión y gestión del conflicto que incluyen lo alusivo a la sensibilidad a las emociones que fluyen en el encuentro de la mediación. También, son relevantes las cualidades que facilitan la comunicación en donde se requiere mantener las normas en el encuentro para hacer que los mediados puedan expresar intereses y no posiciones, así mismo dirigir un discurso persuasivo, seguro de sí mismo. De igual manera, deberá contar con capacidad para la conciencia y regulación emocional, en especial evitar actuar de forma inapropiada autocontrolando las emociones que no ayudan a la transformación pacífica de las situaciones

conflictivas tales como la rabia y también, abstenerse de realizar comportamientos que pueden llegar a sentirse agresivos como lo es alzar deliberadamente el tono de voz.

Los resultados de este estudio representan un perfil del mediador escolar, el cual puede ser de utilidad para el diseño de programas de formación donde el instrumento de medida, además de facilitar la escogencia de candidatos a mediador, proporcione una línea base de las habilidades con las que cuentan los estudiantes al momento de iniciar un proceso de capacitación. Esto a su vez, repercutiría primero en la mejora de los procesos educativos y segundo, en la potenciación de la convivencia en las instituciones educativas toda vez que, si el equipo mediador recibe capacitación adecuada, es factible ayudar a la solución de conflictos. De igual forma, es importante mencionar que, este estudio es novedoso si se considera que no son muchas las investigaciones destinadas a la creación de instrumentos que sirvan de utilidad a la mediación escolar.

Una limitación está asociada a que la muestra es no probabilística, toda vez que se trabaja únicamente con los establecimientos educativos que facilitan el encuentro con la población. Lo que sugiere una dificultad para generalizar los resultados observados al Municipio de Pasto (Otzen y Manterola, 2017). Otra está asociada al uso de auto reportes que incrementan la presencia de deseabilidad social (Mikulic et al., 2015).

Referencias

- Albert, S. (2007). La comunicación y el lenguaje en la transformación pacífica de los conflictos. *Tiempo de Paz*, 86(1), 85-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987500>
- Aro, K. & Upadyaya, K. (2020). School engagement and school burnout profiles during high school – The role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(6), 943-964. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1785860>
- Attanasio, O., Blundell, R., Conti, G. & Mason, G. (2020). Inequality in socio-emotional skills: A cross-cohort comparison. *Journal of Public Economics*, 191, 1-32. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104171>

- Benítez, F. (2020). Enfoques y campos temáticos de la investigación actual en mediación escolar: mapeamiento informacional bibliográfico (MBI). En J. Arboleda. (Ed.). *Educación para un nuevo mundo* (pp. 150-170). Editorial Redipe.
- Benítez, F., Herrera, M. y Rodríguez, A. (2021). Las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar. *Boletín Redipe*, 10(6), 171-194. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1318>
- Bentler, R., & Wu, E. (2012). *EQS for windows* (Version 6.2) [Statistical Program for Windows]. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Bryant, F., & Satorra, A. (2012). Principles and practice of scaled difference Chi-Square testing. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 19, 372-398. <https://doi.org/10.1080/10705511.2012.687671>
- Calderón, C., Navarro, D., Lorenzo, U. & Ferrando, P. (2019). Multidimensional or unidimensional? A multi-faceted factor-analytic approach for assessing the dimensionality of test and items. *Psicotema*, 31(4), 450-457. <http://hdl.handle.net/11162/191275>
- Candeias, E. y Bartolo, S. (2016). A gravitação da ética do cuidado na mediação: intervenção social e escolar nas escolas. *Poiésis*, 10(18). <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5422>
- Cano, M. y Garrido, I. (2017). La mediación escolar y el desarrollo de la inteligencia emocional como alternativa en la transformación pacífica de conflictos en educación media superior. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 2(3), 99-108. <http://revistacopala.net/index.php/ojs/issue/view/3>
- Cava, M. (2009). La utilidad de la mediación como estrategia de resolución y prevención de conflictos en el ámbito escolar. *Información Psicológica*, 95, 15-26.

<http://www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/article/view/167/131>

Caycedo, R. y Cocunubo, N. (2016). La mediación como una solución alternativa de la violencia escolar. *Investigaciones Andinas*, 18(33), 1729-1749. <https://www.redalyc.org/journal/2390/239053104009/html/>

Colliver, Y. & Veraksa, N. (2021). Vygotsky's contributions to understandings of emotional development through early childhood. *Early Child Development and Care*, 191(7), 1-16. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1887166>

Díaz, M., Rodríguez, H., Rodríguez, J. y Luján, I. (2015). Valor predictivo de variables socio afectivas en mediadores escolares. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 265-274. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/113>

Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

Esquivel, C. y García, M. (2018). La educación para la paz y los derechos humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Revista Justicia*, 23(33), 256-270. <http://www.scielo.org.co/pdf/just/n33/0124-7441-just-33-00256.pdf>

Fernández, M., Sánchez, A. y Beltrán J. (2004). Análisis cualitativo de la percepción del profesorado y de las familias sobre los conflictos y las conductas agresivas entre escolares. *Revista Española de Pedagogía*, 62(229), 483-503. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1051451>

Ferrando, P. (2021). Seven Decades of Factor Analysis: From Yela to the Present Day. *Psicotema*, 33(3), 378-385. <https://hdl.handle.net/11162/21182>

García, L., Bonet, R. y Boqué, M. (2015). Percepción del alumnado de educación secundaria sobre la mediación escolar en Castellón y Valencia. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 537-554. <https://www.recercat.cat/handle/2072/356511>

- García, L., Grau, R. & Boqué, M. (2019). School mediation under the Spotlight: What Spanish secondary students think of mediation. *Educational, cultural, and psychological studies*, 19, 41-60. <https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/1555>
- Gómez, O., Romera, E. y Ortega, R. (2017). Multidimensinalidad de la competencia social: Medición del constructo y su relación con los roles de bullying. *Revista de psicodidáctica*, 22(1), 37-44. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30042-4](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30042-4)
- Gutiérrez, A. y Buitrago, S. (2019). Las habilidades socioemocionales de los docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis y Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Herrera, H., Romera, E., Ortega, R. & Gómez, O. (2016). Influence of social motivation, self-perception of social efficacy and normative adjustment in the peer setting. *Psicothema*, 28(1), 32-39. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72743610005.pdf>
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling. A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Ibarrola, S. e Iriarte, C. (2013). Percepción de mejora personal y social en los alumnos mediadores y mediados y profesores mediadores. *Revista de Educación*, 32(2), 117-144. <http://hdl.handle.net/11162/106427>
- Ibarrola, S., Iriarte, C. & Aznárez, M. (2017). Self-awareness emotional learning during mediation procedures in the school context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 75-105.
- Ley N° 1090, Ley por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el código deontológico y Bioético y otras disposiciones (6 de septiembre de 2006). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205>
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., y Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>

- Lorenzo, U. (2000). The weighted oblimin rotation. *Psychometrika*, 65, 301-318.
<https://link.springer.com/article/10.1007/BF02296148>
- Lorenzo, U. y Ferrando, P. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavioral Research Methods, Instruments and Computers*, 38(1), 88-91. <http://doi.org/10.3758/bf03192753>
- Lungman, S. (1996). *La mediación escolar*. Lugar Editorial.
- Máximo, C. y De Mendoca, L. (2018). Mediación y resolución de conflictos escolares ¿Criminalización o educación? *Comunicaciones Piracicaba*, 25(2), 59-78.
- Meroni, E., Piazzalunga, D. & Pronzato, C. (2021). Allocation of time and child socio-emotional skills. *Review Economics of the Household*, 20, 1155-1192. <https://doi-org.ezproxy.unal.edu.co/10.1007/s11150-021-09580-9>
- Mikulic, I., Crespi, M., Elmasian, M. y Fernández, G. (2015). *Evaluación psicológica y discapacidad social: adaptación de la Escala de Discapacidad Social de Marlowe-Crowne y del Inventario Balanceado de Respuestas Socialmente Deseables*. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XII Jornadas de Investigación, XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *El 60% de los colegios distritales está en categoría alta, superior y muy superior*. <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3article-336265.html>
- Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International journal of clinical and health psychology*, 7(3), 847-862. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33770318.pdf>
- Moraleda, M., Gonzáles, A. y García, J. (2004). *Actitudes y estrategias cognitivas sociales*. TEA Ediciones.
- Morán, V. y Oláz, F. (2014). Instrumentos de evaluación de habilidades sociales en América Latina: un análisis bibliométrico. *Revista de Psicología*, 23(1), 93-105. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26432004010>

- Morata, M. de los Á., & Holgado, F. (2013). Construct validity of Likert scales through confirmatory factor analysis: A simulation study comparing different methods of estimation based on Pearson and polychoric correlations. *International Journal of Social Science Studies*, 1(1), 54-61. <https://doi.org/10.11114/ijsss.v1i1.27>
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2006). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Revista de la Asociación de Inspectores de la Educación de España*, (2). <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/202>
- Ortega, R., Maripanguí, C., Ñacupil, M., Cabezas, H. y Carafi, E. (2007). *Orientación de estratégicas para la formación de monitores en mediación de conflictos escolares*. Editorial Universidad de Chile.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnica de muestreo sobre una población a estudio. *International journal of morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pereda, M. (1987). *Psicología experimental I. Metodología*. Ediciones Pirámide.
- Pérez, E. y Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161108>
- Pinto, E. (2017). *Mediación escolar: un estudio de caso en Portugal*. Centro de Investigación en Derecho Público – Universidad de Montreal. <https://fmm2017.openum.ca/files/sites/89/2017/06/Maria-Elisabete-GUEDES-PINTO-DA-COSTA-Pdf.pdf>
- Portela, I., Alvariñas, M. & Pino, M. (2021). Socio-emotional skills as predictors of performance of students: differences by gender. *Sustainability*, 13, 1-11. <https://doi.org/10.3390/su13094807>
- Possato, B., Rodríguez, A., Ortega, R. y Pacheco, D. (2016). El mediador de conflictos escolares: experiencias en América del Sur. *Psicología Escolar e Educativa*, 20(2),

357-366.<https://doi.org/10.1590/2175-353920150202992>

https://www.redalyc.org/pdf/2823/Resumenes/Resumen_282347789019_1.pdf

Prawda, A. (2008). *Mediación escolar sin mediadores*. Editorial Bonum.

Pulido, E., Cudris, R., Tirado, M. y Jiménez, L. (2020). Mediación de conflictos y violencia escolar: resultados de intervención a través de un estudio cuasi-experimental. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 45-63. <https://hdl.handle.net/11162/205108>

Redondo, J., Rangel, K. y Luzardo, M. (2015). Diferencias en comportamientos prosociales entre adolescentes colombianos. *Psicogente*, 18(34), 311-319. <https://doi.org/10.17081/psico.18.34.507>

Rodríguez, F., Ovejero, A., Bringas, C. y De la Villa Moral, M. (2016). Afrontamiento de conflictos en la socialización adolescente. Propuesta de un modelo. *Psicología desde el Caribe* 33(1), 1-13. <https://doi.org/10.14482/psdc.33.1.8083>

Ruano, F., Quiroz, A. y Narváez, J. (2021). Implicaciones de la conurbación en el sentido de comunidad y el apoyo social de la comunidad de Jonjovito. *Informes psicológicos*, 21(2), 27-42. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/7199>

Satorra, A., & Bentler, P.M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507-514. <https://doi.org/10.1007/BF02296192>

Sinibaldi, J. (2013). Violencia familiar y cultura de paz. *Formación de educadores: experiencia centroamericana*, 34(2), 99-137. <http://eds.b.ebscohost.com/bibliotecavirtual.unad.edu.co/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=693b7942-486e-46af-a179-1ea719a24503%40pdc-v-sessmgr01>

Soto, C. y Segovia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice de validez de contenido: un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología*, 25(1), 169-171. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973711>

Torrego, J. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de formadores*. Narcea.

- Usó, I., Villanueva, L. & Adrián, J. (2016). Impact of peer mediation programs to prevent bullying behaviors in secondary schools. *Infancia y aprendizaje*, 39(3), 499-527.
- Viana, M. y López, I. (2015). Aportación de la mediación escolar a la igualdad y a la inclusión social. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(1), 14-26.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/118>
- Vizcaíno, M. (2015). La formación para la convivencia: un reto para la gestión escolar. *Espacio abierto cuaderno venezolano de sociología*, 24(3), 115-129.
<https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/09/DOC2-formacion-conv.pdf>
- Zhou, M. & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *The international journal of emotional education*, 4(2), 27-42.
<https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/6140>
- Zúñiga, E. (2002). *Nariño, cultura e ideología*. Editorial Universidad de Nariño.

6.3 Estudio Tres. La competencia social multidimensional en la formación de habilidades para la mediación escolar.

Benítez, F., Rodríguez, A. y Herrera, M. (aprobado para publicación). La competencia social multidimensional en la formación de habilidades para la mediación escolar. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*.



Resumen

La formación en mediación escolar es importante toda vez que enseña a los estudiantes cómo resolver las diferencias de modo no violento. Pese a las bondades que ofrece, la investigación en la temática es escasa, el interés no son las habilidades socio-emocionales sino comprender teóricamente el conflicto para desarrollar técnicas y herramientas específicas que sean de utilidad para alumnos pares, profesores y orientadores escolares. De ahí que el objetivo de esta investigación es establecer la influencia de la competencia social multidimensional en la formación de habilidades para la mediación escolar. Participaron 1025 estudiantes colombianos (40.6% hombres y 59.4% mujeres), con edades entre los 12 y 19 años ($M = 14.86$; $SD = 1.43$). Un modelo de ecuaciones estructurales informó las relaciones e influencias de la prosocialidad, eficacia social y reevaluación cognitiva en las habilidades para la mediación. Concretamente, el comportamiento prosocial y la reevaluación cognitiva inciden en la comprensión y gestión del conflicto. La eficacia social y prosocialidad serían importantes en la capacidad para generar comunicación asertiva, en tanto la eficacia social y reevaluación cognitiva influyen la habilidad para generar conciencia y regulación emocional. La prosocialidad del mediador es la característica más relevante porque implica desplegar comportamientos de ayuda acordes con las necesidades manifestadas por los estudiantes. Por su parte, la eficacia social es un factor importante por cuanto está asociada con la motivación, el compromiso de la persona con la tarea, la resistencia a la frustración y el manejo de emociones en las relaciones. En tanto que la reevaluación cognitiva es influyente gracias al uso de estrategias como la aceptación, focalización positiva y toma de perspectiva.

Palabras clave. Mediación escolar, habilidades para la mediación escolar, competencia social, educación para la paz, convivencia escolar.

Abstract

School mediation training is important because it teaches students how to resolve differences non-violently. Despite the benefits it offers, research on the subject is scarce, the interest is not socio-emotional skills but rather a theoretical understanding of the conflict to develop specific techniques and tools that are useful for peer students, teachers, and school counselors. Therefore, the objective of this research is to establish the influence of multidimensional social competence in the formation of skills for school mediation. 1025 Colombian students participated (40.6% men and 59.4% women), aged between 12 and 19 years ($M = 14.86$; $SD = 1.43$). A structural equation model reported the relationships and influences of prosociality, social efficacy, and cognitive reappraisal on mediation skills. Specifically, prosocial behavior and cognitive reappraisal affect the understanding and management of conflict. Social efficacy and prosociality would be important in the ability to generate assertive communication. Meanwhile, social efficacy and cognitive reappraisal influence the ability to generate emotional awareness and regulation. The prosociality of the mediator is the most relevant characteristic because it implies displaying help behaviors in accordance with the needs expressed by the students. For its part, social efficacy is an important factor because it is associated with motivation, the person's commitment to the task, resistance to frustration and managing emotions in relationships. While cognitive reappraisal is predominant thanks to the use of strategies such as acceptance, positive focus and perspective taking.

Keywords. school mediation, skills for school mediation, social competence, education for peace, school coexistence.

Introducción

La mediación es la metodología que propicia el diálogo entre las partes implicadas en un conflicto con la presencia de una tercera persona que facilita la comunicación sin que esto signifique influir en la resolución (González, 2018) con el fin de reparar el daño y reconciliar

o reestablecer los vínculos entre las partes (García et al., 2019). Es importante desarrollar proyectos de mediación en las comunidades educativas porque promueven la adquisición de habilidades, facilitan la búsqueda de soluciones y ayudan al crecimiento personal y desarrollo de los alumnos (Lungman, 1996; Máximo y De Mendoca, 2018). Más aún si se tiene en cuenta que en las escuelas colombianas, el clima escolar parece ser poco satisfactorio en tanto se presentan conductas de agresión de tipo verbal y físico, destrozos de materiales en los estudiantes, aislamiento social, acoso escolar y sexual (Carvajal et al., 2012; Pulido et al., 2020). Concretamente, los conflictos que se presentan con mayor frecuencia en los establecimientos educativos de San Juan de Pasto son: el irrespeto por las propiedades de los otros, las instalaciones de la escuela y, en general, por las normas institucionales, intolerancia y utilización de palabras soeces, así como también agresiones físicas y verbales entre compañeros que incluyen el uso de apodos, amenazas, burlas e irrespeto (Benavides, 2013; Vásquez, 2017).

Para replantear formas equivocadas de asumir el conflicto y evitar su escalada es preciso empezar por enseñar a los estudiantes cómo tratar las dificultades de modo no violento (Lungman, 1996), donde educar en ME es una forma (Villanueva et al., 2013). La investigación sobre cómo capacitar mediadores escolares es escasa (Benítez, 2020), el foco de interés de este tipo de programas no son las habilidades socioemocionales sino comprender teóricamente el conflicto (Galindo y Sanahuja, 2018) para desarrollar técnicas y herramientas específicas de resolución que sean de utilidad para los alumnos pares, profesores y orientadores escolares (Acuña et al., 2017; Brandoni, 2017; Galindo y Sanahuja, 2018; García et al., 2019; Ginés, 2016; Hermosilla, 2015; Marrugo et al., 2016; Possato et al., 2016; Torrego, 2017; Zambrano, 2015), experiencias que pueden ser sistematizadas como política pública (González, 2018). Además, se ha estudiado cómo los procesos de mediación escolar desarrollan la competencia social (Cava, 2009; García et al., 2016; Ibarrola e Iriarte, 2013; Ibarrola et al., 2017; Ortega y Del Rey, 2006; Paz, 2002) pero no cómo la competencia social es un elemento clave para la formación de los alumnos mediadores.

Las habilidades socio-emocionales se entienden como la gama de disposiciones y competencias que permiten el manejo y regulación de estados de ánimo y sentimientos que generan diferentes respuestas expresadas de manera verbal y no verbal, las cuales conducen

a la generación de comportamientos acertados según el contexto social y emocional de los individuos (Gutiérrez y Buitrago, 2019). Entre ellas se destacan la autoconciencia, gestión de relaciones y la toma de decisiones (Portela et al., 2021). Aplicadas a la mediación escolar, corresponden a las cualidades personales que facilitan el proceso de mediación escolar y posibilitan el cambio de la perspectiva del conflicto de manera más rápida en cada una de las partes (Benítez et al., 2021).

De acuerdo con Benítez et al. (2021), el constructo habilidades socio-emocionales para la ME se compone de tres dimensiones: 1) conciencia y regulación emocional o capacidad del mediador para identificar las emociones que fluyen en las partes y en sí mismo con el objeto de reducir la tensión; 2) gestión y comprensión del conflicto o destreza con la que el mediador lee y analiza los argumentos y discursos de las partes, en búsqueda de una solución pacífica que satisfaga sus intereses; y 3) habilidades para facilitar la comunicación o capacidad para expresarse de manera adecuada y generar conversaciones productivas en las partes.

Por su parte, la competencia social multidimensional es la efectividad en la interacción en diferentes situaciones y a lo largo del tiempo, llevando esto a la aceptación e inclusión social (Gómez et al., 2017). De acuerdo con Gómez et al. (2017; 2019) este constructo incluye cinco factores: conducta prosocial (implica ofrecer ayuda o consuelo a otras personas), ajuste social (grado en el que una persona se involucra en comportamientos socialmente competentes que permitan lograr la inclusión social), ajuste normativo (adherencia a las reglas sociales en el contexto de la educación), reevaluación cognitiva (estrategia efectiva de regulación emocional) y eficacia social (percepción individual de la eficacia en la interacción social).

La competencia social multidimensional ha sido estudiada en la probabilidad de implicación en el acoso y ciber acoso escolar (González, 2021), así como también en la calidad de las relaciones interpersonales entre iguales (Herrera et al., 2021), mas no se encontraron estudios que expliquen el papel de la competencia social en la formación de mediadores escolares. Es así como los antecedentes identifican una asociación negativa entre competencia social y comportamientos de bullying (González, 2021), donde la agresión y victimización se asocia con el sexo y la edad de los participantes; de igual manera se observa

una relación inversa entre la eficacia, ajuste social y normativo con la victimización (Romera et al., 2022). Otra investigación desarrollada en Colombia, España e Irlanda describe que hay relación inversa entre ajuste social y normativo con la agresión (Gómez et al., 2019). Cabe mencionar que, si bien los programas de fomento de la competencia social logran que los participantes obtengan mejores puntuaciones que el grupo control, no se ha demostrado que sea efectivo para intervenir en casos de maltrato entre iguales por abuso de poder, es decir, casos de acoso, intimidación y malos tratos (Martín y Casas, 2019).

Objetivos e hipótesis. El objetivo de esta investigación es establecer la influencia de la competencia social multidimensional en la formación de habilidades para la mediación escolar. Como hipótesis se plantea que la competencia social influirá en la formación de habilidades para la mediación escolar.

Método

Diseño. Se desarrolló un estudio cuantitativo con enfoque empírico de tipo analítico-explicativo; para analizar las relaciones de influencia entre las dimensiones de la competencia social y las habilidades de mediación escolar se empleó análisis multivariantes a través del modelamiento de ecuaciones estructurales, que hacen parte de los diseños explicativos-predictivos, no experimentales, por cuanto el investigador carece de control sobre las condiciones de la variable independiente, es decir, sobre la competencia social, y, además, no se realiza manipulación de variables (Hernández et al., 2010; Meneses, 2016). Este procedimiento permite identificar la direccionalidad y sentido de la influencia de las variables independientes sobre otras dependientes. Este estudio es transversal ya que se recolectan datos en un solo momento, retrospectivo al reconstruir la causalidad a partir de la variable dependiente (Hernández et al., 2010) y además es de alcance explicativo toda vez que se describen relaciones de influencia entre los atributos.

Participantes. La muestra fue incidental y estuvo conformada por 1025 estudiantes colombianos (40.6% hombres y 59.4% mujeres) adolescentes escolarizados en los cursos octavo, noveno y décimo de bachillerato; así, el 34.2% cursaba octavo grado, el 31.4% noveno y el 34.3% décimo. Los estudiantes pertenecían a seis instituciones educativas, tres urbanas y tres rurales. De ellos, el 74.6% estaba matriculado en instituciones urbanas y el

25.4% en rurales. Las edades de los participantes oscilaban entre los 12 y 19 años ($M = 14.86$; $SD = 1.43$).

Instrumentos. Para identificar la competencia social se utilizó el cuestionario de competencia social multidimensional para adolescentes (*Adolescent Multidimensional Social Competence Questionnaire*; AMSC-Q) (Gómez et al., 2017). Este cuestionario fue validado en Colombia por Herrera (2017) y se compone de 26 ítems que se responden a través de una escala tipo Likert ordinal 1-7 (1 = totalmente falso; 7 = totalmente verdadero). Estos ítems evalúan cinco dominios de la competencia social cuya consistencia interna ($\omega = .91$) en el presente estudio fue óptima: conducta prosocial ($\omega = .79$); ajuste social ($\omega = .86$); ajuste normativo ($\omega = .75$); reevaluación cognitiva ($\omega = .70$) y eficacia social ($\omega = .79$).

Con el fin de valorar las habilidades para la mediación se utilizó el Cuestionario Habilidades Socio-emocionales para la Mediación Escolar (CHME) (Benítez et al., 2022). Este cuestionario se compone de 26 reactivos que se responden a través de una escala de frecuencia ordinal (1-5) en términos de: nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre. Evalúa las tres dimensiones que componen el constructo con una consistencia interna adecuada ($\omega = .80$): Comprensión y gestión del conflicto ($\omega = .82$); facilitación de la comunicación ($\omega = .65$) y conciencia y regulación emocional ($\omega = .54$).

Procedimiento. Tras obtener los permisos otorgados por los equipos directivos, se visitaron los colegios para entregar el consentimiento informado a firmar por los padres y el consentimiento asistido por parte de los estudiantes. Una vez firmados estos formatos se procedió a administrar el cuestionario. Se explicó a los alumnos el objetivo del estudio y se insistió sobre el carácter anónimo, confidencial y voluntario de su participación. Todos los procedimientos se realizaron de conformidad con la declaración de Helsinki de 1964 y sus modificaciones posteriores o estándares éticos comparables; también con lo establecido en materia de investigación por la ley 1090 de 2006 del ejercicio del psicólogo en Colombia.

Análisis de datos. Para probar la pertinencia teórica de un modelo explicativo-predictivo para la formación de mediadores escolares a partir de la competencia social multidimensional se utilizan los modelos de ecuaciones estructurales al considerar que son la técnica más eficiente para abordar fenómenos complejos desde el análisis de relaciones en términos de dependencia, interdependencia e influencia (Meneses, 2016).

Para evaluar en qué medida el modelo se ajusta a los datos, Hox y Bechger (1998) recomiendan emplear métodos de estimación asintóticos como mínimos cuadrados no ponderados (LS), que exigen considerar índices como el chi-cuadrado de Satorra y Bentler, el chi cuadrado partido por los grados de libertad (≤ 3 : óptimos; 3-6 aceptables), el índice de ajuste general (AGFI) ($\geq .95$), el índice de ajuste de normalidad (NFI) ($\geq .95$), el índice global de ajuste (GFI) ($\geq .95$), el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA) ($\leq .80$) y el valor medio cuadrático de los residuos de las covarianzas (SRMR) ($\leq .80$).

Resultados

Para ofrecer una visión general de los constructos analizados, se presentan medias, desviaciones estándar, asimetría y curtosis de cada una de las escalas utilizadas que constituyeron las variables del modelo predictivo-explicativo.

Tabla 17

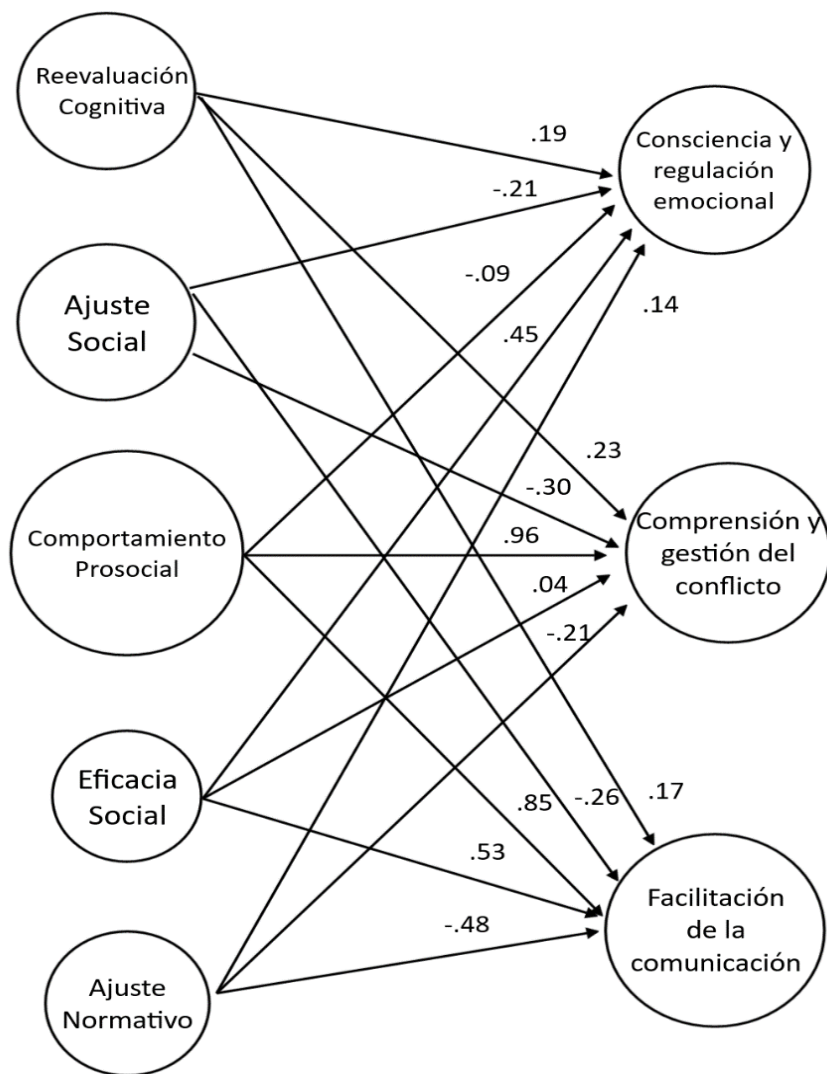
Medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis de cada escala.

Escala	n (1025)			
	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis
Reevaluación Cognitiva	4.94	1.05	-.59	.81
Ajuste Social	4.81	1.06	-.45	.05
Comportamiento Prosocial	5.40	.973	-.68	1.01
Eficacia Social	4.97	1.24	.30	7.77
Ajuste Normativo	5.92	.94	.89	22.814
Comprensión y Gestión del Conflicto	3.65	.54	.01	1.23
Facilitación de la Comunicación	3.16	.67	-.19	.01
Conciencia y Regulación Emocional	3.49	.66	1.85	26.57

Posteriormente, se obtuvo un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) (ver Figura 9) que permitió, además de establecer las influencias, reconocer los valores predictivos de las dimensiones para analizarlas de manera integral (Kline, 2011).

Figura 9

Modelo final SEM para explicar las relaciones de influencia de la competencia social en las habilidades para la mediación escolar.



El modelo final mostró que la dimensión que más influye sobre el factor consciencia y regulación emocional es la eficacia social ($\beta = .45$; $p < .05$), se aprecia también una relación negativa entre el ajuste social y este factor ($\beta = -.21$; $p < .05$). La variable que parece tener menor efecto es comportamiento prosocial ($\beta = -.09$; $p < .05$).

Por su parte, el factor comprensión y gestión del conflicto se encuentra influenciado por el comportamiento prosocial ($\beta = .96$; $p < .05$); asimismo, se observa relación inversa con

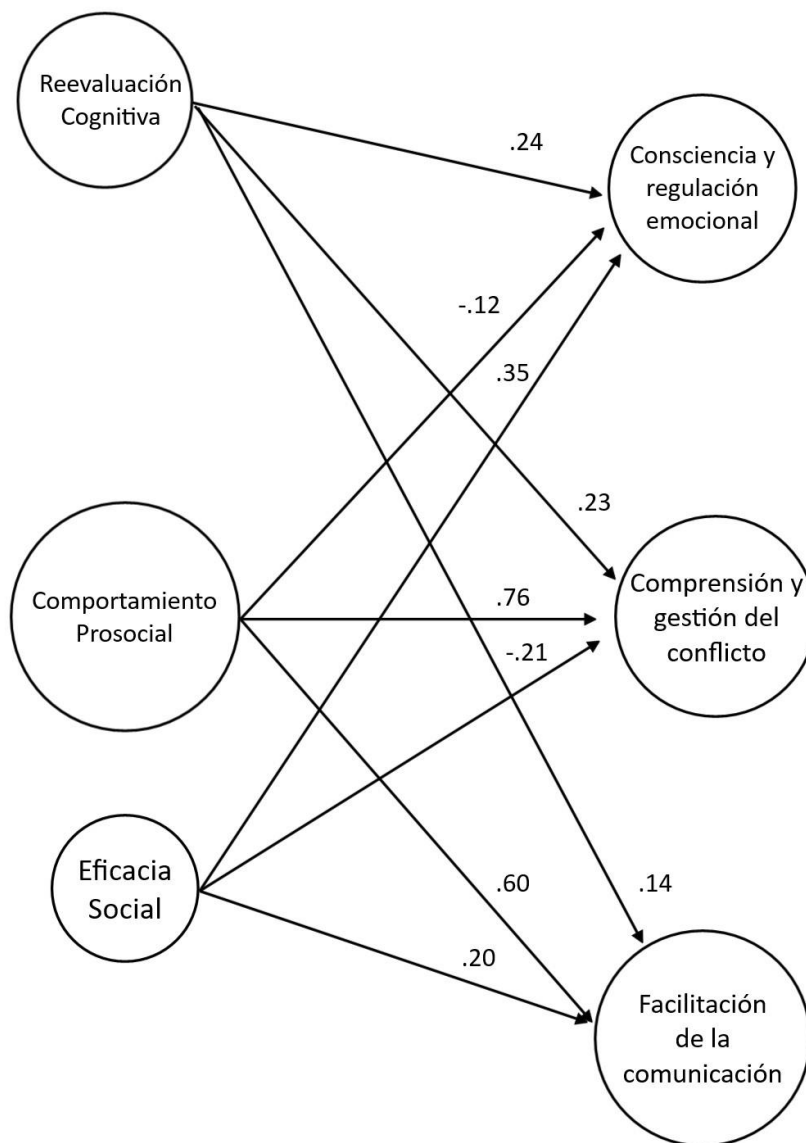
el ajuste social ($\beta = -.30$; $p < .05$). La variable que parece tener menor efecto es la eficacia social ($\beta = .04$; $p < .05$). Finalmente, la dimensión facilitación de la comunicación muestra alta influencia del comportamiento prosocial ($\beta = .85$; $p < .05$) como de la eficacia social ($\beta = .53$; $p < .05$); no así, de la reevaluación cognitiva ($\beta = .17$; $p < .05$).

Los índices obtenidos mostraron un buen ajuste del modelo: $\chi^2_{S-B} = 1648.612$; $p < .001$; $df = 461$; $\chi^2_{S-B}/df = 3.57$; NFI = .95; GFI = .97; AGFI = .96; RMSEA = .069 (IC 90% [.066 - .072]); SRMR = .079.

Con el propósito de llegar a explicaciones más parsimoniosas del fenómeno de estudio en seguida se presenta un modelo de ecuaciones estructurales que analiza únicamente los valores predictivos de las tres dimensiones específicas (reevaluación cognitiva, comportamiento prosocial y eficacia social) que más aportan al desarrollo de las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar.

Figura 10

Modelo SEM que incluye las tres dimensiones de la competencia social que más aportan en las habilidades para la mediación escolar.



El modelo con las tres dimensiones específicas de la competencia social muestra resultados semejantes y, en consecuencia, no es diferente del modelo completo, es decir del que contiene las cinco dimensiones de dicho constructo. De esa forma, la dimensión que más influye sobre el factor consciencia y regulación emocional es la eficacia social ($\beta = .35$; $p <$

.05). Por su parte, la variable que parece tener menor efecto es el comportamiento prosocial ($\beta = -.12; p < .05$).

Por su parte, el factor comprensión y gestión del conflicto se encuentra influenciado por el comportamiento prosocial ($\beta = .76; p < .05$). La variable que parece tener menor efecto es la eficacia social ($\beta = -.21; p < .05$). Finalmente, la dimensión facilitación de la comunicación muestra alta influencia del comportamiento prosocial ($\beta = .60; p < .05$); no así, de la reevaluación cognitiva ($\beta = .14; p < .05$).

Los índices del modelo, con las tres dimensiones más relevantes de la competencia social, mostraron un buen ajuste: $\chi^2_{2S-B} = 2240.883; p < .001; df = 690; \chi^2_{2S-B} / df = 3.25; NFI = .94; GFI = .97; AGFI = .96; RMSEA = .047$ (IC 90% [.045-.049]); SRMR = .069.

Discusión y Conclusiones

El objetivo del estudio fue determinar las relaciones e influencias y el valor predictivo de las dimensiones de la competencia social en las habilidades para la mediación escolar entre adolescentes escolarizados del municipio de Pasto, Colombia. Los análisis sugieren que el comportamiento prosocial es la variable que más incide en las dimensiones comprensión y gestión del conflicto y facilitación de la comunicación.

Si se considera que las dimensiones comprensión y gestión del conflicto, así como también, facilitación de la comunicación están enfocadas en la mejora de las relaciones interpersonales (Benítez et al., 2021), la prosocialidad del mediador parece ser la característica más relevante para lograr dicho propósito (Herrera, 2021). Primero, porque permite tomar la perspectiva de las partes, e influir en el comportamiento de las personas para lograr el acuerdo (Su et al., 2019). Segundo, porque implica desplegar comportamientos de ayuda acordes con las necesidades manifestadas por los estudiantes (Mieres et al., 2018).

La prosocialidad predice la facilidad para la comprensión y gestión del conflicto toda vez que implica, además de una motivación para la ayuda, procesos para la valoración, planificación y control cognitivo (Wyss y Knoch, 2022) que posibilitaría la identificación de los puntos en la agenda, el establecimiento de metas, pasos y la realización de sugerencias, acciones necesarias para el éxito de un proceso de mediación (Benítez et al., 2021). A su vez, esta variable mejoraría la comunicación en tanto tiene que ver con conductas de tipo

voluntario dirigidas al beneficio de otros como escuchar cuando quieren hablar de un problema (Hernández et al., 2016). De igual manera, podría influir en la capacidad para mantener las normas en el encuentro de mediación por cuanto disminuye la incidencia de comportamientos asociados con la agresividad directa (Guevara, 2009).

Otro factor importante en la capacidad para facilitar la comunicación es la eficacia social. Esto es coherente con lo encontrado por Herrera et al. (2021) al argumentar que esta variable predice la calidad de las relaciones interpersonales con los pares. Probablemente incide en el diálogo apropiado, persuasivo y productivo porque está asociada con la motivación, el compromiso de la persona con la tarea y la resistencia a la frustración (Bandura, 1993). Más aún si se tiene en cuenta que en los procesos de mediación se pueden generar resistencias en las partes en conflicto; de ese modo, la percepción de eficacia social determinará la capacidad de afrontamiento y el esfuerzo a sostener frente a los obstáculos (Bandura, 1977).

La eficacia social parece ser influyente en la habilidad para generar conciencia y regulación emocional. Estos resultados son consistentes con lo encontrado por Wals et al. (2015) quienes refieren que los jóvenes más auto-eficaces tienen mejores habilidades para el manejo de emociones en las relaciones. En el contexto de la mediación, esta variable podría ayudar a la disminución de la ansiedad social (Olivares y García, 2002), centrarse en la tarea y adelantar acciones para promover los sentimientos de confianza en las partes. De igual forma, el juicio del mediador sobre sus habilidades dispone a los participantes para el logro de los objetivos de la mediación.

Otra variable en el desarrollo de la habilidad para generar conciencia y regulación emocional es la reevaluación cognitiva, principalmente porque es una estrategia para experimentar o suprimir estados emocionales que le permitan al mediador enfrentarse a situaciones estresantes con el fin de mantener la calma, cambiar la manera de pensar para reducir las emociones negativas y modularlas (Ford y Gross, 2018; Herrera, 2017; Kobayashi et al., 2020; Marín, 2021). Los resultados encontrados en este estudio son coherentes con lo propuesto en Chamizo et al. (2020), los citados autores sostienen que la reevaluación cognitiva permite la regulación emocional gracias al uso de estrategias como la aceptación, focalización positiva y toma de perspectiva. A través de esta variable, el mediador cambiaría

el foco de atención evitando la incidencia de agresividad en los conflictos (Jiang et al., 2018); de tal manera que promueva sentimientos de bienestar en los participantes.

A sí mismo, la reevaluación cognitiva parece ser influyente en la habilidad para la comprensión y gestión del conflicto, en tanto es un mecanismo de control que le permite al mediador tomar distancia de la situación emocional que se está observando para hacer una modificación en el comportamiento a partir de la construcción de un nuevo significado (Marín, 2021; Navarro et al. 2021); de esa forma, le es posible analizar los detalles y alcanzar metas en los procesos de mediación. Estos resultados son coherentes con lo encontrado por Gross y John (2003, citados en Navarro et al., 2021) al sustentar que el uso de la reevaluación cognitiva se relaciona con el logro interpersonal.

Es así como, el modelo de ecuaciones estructurales con las cinco dimensiones de la competencia social identificó los tres componentes que son relevantes en el desarrollo de las habilidades para la mediación, los cuales son: prosocialidad, eficacia social y reevaluación cognitiva. Esta proposición se corroboró en un modelo solo con esas tres dimensiones y se encontraron las mismas relaciones de influencia: el comportamiento prosocial es importante en la comprensión y gestión del conflicto así como también, en la facilitación de la comunicación; la eficacia social en la facilitación de la comunicación y en la conciencia y regulación emocional; la reevaluación cognitiva en la comprensión y gestión del conflicto y, así mismo, en la conciencia y regulación emocional. A partir de los resultados de este estudio y con el fin de proponer algunos lineamientos para la formación de mediadores escolares se sugieren las siguientes reflexiones.

Por definición, la prosocialidad está relacionada con la empatía (Wyss y Knoch, 2022) o capacidad para conocer lo que le pasa al otro, compartir sus sentimientos y saberle expresar nuestra comprensión (Moraleda, 1999). Con el objetivo de fortalecer la prosocialidad, como ejemplo, se pueden organizar pequeños grupos de tres para plantear relatos de estudiantes en situaciones de conflictos donde la tarea es que B empatice con A, mientras tanto C observa. Posteriormente, se turnan, donde A trata de empatizar con C mientras B observa. De acuerdo con Moraleda (1999) en este ejercicio es recomendable emplear unos pasos como escuchar atentamente, mirar a los ojos, observar el tono de voz, sus gestos, la expresión de su cara,

imaginar la emoción que está sintiendo (enfado, tristeza, nerviosismo, miedo), tratar de comprender por qué se siente así e intentar ponerse en su sitio.

En cuanto a la percepción de eficacia social, los factores que aumentan las estimaciones favorables son las experiencias previas (éxitos) y la persuasión social (Bandura, 1977). Para fortalecer las creencias de autoeficacia, Torrego (2017) recomienda “experimentar la mediación”, esto es, realizar diferentes simulaciones de resolución de conflictos, entrenarse en cada una de las fases del proceso de mediación formal, analizar los diferentes componentes del conflicto en situaciones reales y trabajar en equipo para un adecuado resultado del proceso.

Por último, para estimular en los mediadores el uso de la reevaluación cognitiva, se recomienda desarrollar talleres enfocados en la autoevaluación positiva que hace una persona respecto a sus cualidades y habilidades para dirimir conflictos (Navarro et al., 2021). A manera de ejemplo, se retoma un ejercicio práctico propuesto por Moraleda (1999) el cual consiste en organizar en grupos de tres miembros y en un primer momento cada uno escribe en un papel las cualidades más valiosas que tienen sus compañeros referentes al carácter, a la relación con los otros o a su modo de ser y que son importantes para un proceso de mediación. Luego, hace lo mismo con respecto a su persona. En seguida, cada miembro del grupo lee a sus compañeros lo escrito para ellos y se contrasta con lo escrito para sí mismo. Se proponen preguntas orientadoras tales como ¿Qué cualidades adicionales se han añadido a las que ya había reconocido?, ¿Por qué mis cualidades son importantes para generar un encuentro de mediación exitoso?

En conclusión, en la formación de las habilidades para la mediación es importante considerar la prosocialidad, de tal manera que el mediador tenga facilidad para reconocer las emociones, sentimientos y necesidades en cada una de las partes en conflicto y actuar coherente con ello. Otro factor para tener en cuenta es la eficacia social, percepción que se desarrolla al experimentar diferentes situaciones reales de mediación y resolverlas con éxito. De igual manera, la reevaluación cognitiva o facilidad para suprimir estados emocionales que le permitan enfrentarse a situaciones estresantes y modular las emociones, se podría fortalecer, por ejemplo, al tener alta evaluación positiva sobre las cualidades que le facilitan manejar el encuentro de mediación. De ahí que se recomienda tener en cuenta estas

orientaciones para la educación de los mediadores escolares y generar investigación que compruebe experimentalmente las tesis aquí propuestas.

Se resalta la novedad de este estudio por cuanto los programas de formación e investigaciones que le anteceden están enfocados en los conocimientos y técnicas para resolver conflictos mas no se abordan desde una perspectiva socio-emocional y de competencia social (Benítez, 2020). Es así como los hallazgos presentados son consistentes con la política de competencias ciudadanas y socio-emocionales planteadas por el MEN (2004) y MEN (2017). Lo anterior debido a que para el manejo de conflictos se requiere además de conocimientos, facilidad para generar ideas y opciones creativas ante una situación, autorregulación de la rabia y ciertas competencias comunicativas como la capacidad de escucha y diálogo asertivo (MEN, 2004). Los conocimientos resultado de esta investigación aportan a los estándares de competencias ciudadanas, en especial los correspondientes a los grados octavo a once porque proporcionan claridades respecto a las dimensiones de la competencia social (prosocialidad, eficacia social y reevaluación cognitiva) que son relevantes en las habilidades de los mediadores escolares y, de esa forma, posibilita a los establecimientos educativos desarrollar iniciativas de formación que podrían agenciarse a través de actividades específicas en horas destinadas a la dirección de grupo o también ser incluidas en contenidos temáticos de áreas fundamentales como ética o ciencias sociales para responder al componente de promoción de convivencia que requiere la ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario.

Una limitación está asociada a la dificultad para lograr una muestra probabilística, toda vez que se trabaja únicamente con los establecimientos educativos que facilitan el encuentro con la población.

Referencias

- Acuña, A., Alonso, A., Cuevas, M., Fariña, F. y Rolán, K. (2017). Análisis lingüístico discursivo de respuestas a situaciones de conflicto en educación primaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 2, 87-91. <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.02.2764>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84, 191-215. <https://psycnet.apa.org/record/1977-25733-001>

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Benavides, M. (2013). *Tipología de la conflictividad escolar en las instituciones educativas de Pasto* [Trabajo final de especialización, Universidad de Nariño]. Archivo digital. <http://sired.udenar.edu.co/1477/1/89427.pdf>
- Benítez, F. (2020). Enfoques y campos temáticos de la investigación actual en mediación escolar: mapeamiento informacional bibliográfico (MBI). En J. Arboleda. (Ed.). *Educación para un nuevo mundo* (pp. 150-170). Editorial Redipe.
- Benítez, F., Herrera, L. y Rodríguez, A. (2021). Las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar. *Boletín Redipe* 10(6), 171-194. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1318>
- Benítez, F., Rodríguez, A. y Herrera, M. (aprobado para publicación). Construcción y análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario habilidades socio-emocionales para la mediación escolar. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*.
- Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela: manual de negociación y mediación para docentes*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Carvajal, C., Urrea, P. y Soto, M. (2012). *La convivencia escolar en adolescentes de cinco municipios de sabana centro Departamento de Cundinamarca-Colombia* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. Archivo digital. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/6580>
- Cava, M. (2009). La utilidad de la mediación como estrategia de resolución y prevención de conflictos en el ámbito escolar. *Información Psicológica*, 95, 15-26. <http://www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/article/view/167/131>
- Chamizo, M., Rey, L. & Sánchez, N. (2020). Validation of the Spanish version of the cognitive emotion regulation questionnaire in adolescents. *Psicothema*, 32(1), 153-159. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=4588>

- Ford, B. & Gross, J. (2018). Emotion regulation: Why beliefs matters. *Canadian psychology/Psychologie Canadienne*, 59(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/cap0000142>
- Galindo, E. y Sanahuja, A. (2018). Mediación escolar en educación secundaria: coordinación desde el departamento de orientación. *Quaderns digitals.Net*, 87, 68-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6726388>
- García, L., Chiva, I., Moral, A. y Ramos, G. (2016). Fortalezas y debilidades de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 28, 203-215. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135047100015.pdf>
- García, L., Grau, R. & Boqué, M. (2019). School mediation under the Spotlight: What Spanish Secondary Students Think of Mediation. *Educational, Cultural and Psychological Studies*, 19, 42-60. <https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/1555>
- Ginés, V. (2016). El uso del relato breve para el desarrollo emocional en mediación escolar. En Díez, A., Brotons, V., Escandell, D. & Collado, J. *Aprendizajes plurilingües y literarios, nuevos enfoques didácticos*. Universidad de Alicante, pp. 319-322.
- Gómez, O., Romera, E. & Ortega, R. (2017). Multidimensionality of social competence: measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2530380517300060>
- Gómez, O., Romera, E., Ortega, R., Herrera, M. & O'Higgins, J. (2019). Multidimensional social competence research on bullying involment: A cross-cultural study. *Behavioral Phycology*, 27, 217-238. <https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/10/03.Gomez-Ortiz-27-2oaEn.pdf>
- Gonzáles, M. (2018). Educar para la paz una tarea de todos. Mediación escolar. *El Cotidiano*, 33(208), 67-77. <https://www.proquest.com/docview/2043655612>

- González, R. (2021). *Multidimensionalidad de la competencia social e implicación en fenómenos de acoso escolar: un estudio longitudinal con escolares andaluces* [Tesis de doctorado, Universidad de Córdoba] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=304704>
- Guevara, M. (2009). Intervención musicoterapéutica para promover la prosocialidad y reducir el riesgo de agresividad en niños de básica primaria y preescolar en Bogotá, Colombia. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 128-136. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299023513006>
- Gutiérrez, A. y Buitrago, S. (2019). Las habilidades socioemocionales de los docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis y Saber*, 10(24), 167-192. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/9819
- Hermosilla, L. (2015). *Programa de mediación escolar y formación de alumnos mediadores en el IESO Canal de Castilla*. Trabajo fin de máster. Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Hernández, O., Espada, J. y Guillén, A. (2016). Relación entre conducta prosocial, resolución de problemas y consumo de drogas en adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(2), 609-616. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.2.204941>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Herrera, M. (2017). *VARIABLES DE LA COMPETENCIA SOCIAL EN LA PREVALENCIA Y CARACTERÍSTICAS DEL CYBERBULLYING EN COLOMBIA Y ESPAÑA*. [Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba]. Archivo digital. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=114942>
- Herrera, M., Romera, E. y Ortega, R. (2021). ¡Todo bien! El reto de mejorar las relaciones interpersonales en adolescentes escolarizados colombianos. *Revista Boletín Redipe*, 11(1), 472-488. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i1.1655>
- Hox, J., & Berchger, T. (1998). An introduction to structural equation modeling. *Family Science Review*, 11, 354-373. <http://joophox.net/publist/semfamre.pdf>

- Ibarrola, S. e Iriarte, C. (2013). Percepción de mejora personal y social en los alumnos mediadores y mediados y profesores mediadores. *Revista de Educación*, 32(2), 117-144. <http://hdl.handle.net/11162/106427>
- Ibarrola, S., Iriarte, C. & Aznárez, M. (2017). Self-awareness emotional learning during mediation procedures in the school context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 75-105. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293150349003>
- Jiang, Q., Hou, L., Wang, H. & Li, C. (2018). The effect of cognitive reappraisal on reactive aggression: an fMRI Study. *Frontiers in psychology*, 15, 1-12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01903/full>
- Kline, R. (2011). *Principles and practice of Structural Equation Modeling*. Guildford Press.
- Kobayashi, R., Shigematsu, J., Miyatani, M. & Nakao, T. (2020). Cognitive reappraisal facilitates decentering: a longitudinal cross-lagged analysis study. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-5. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00103/full>
- Ley N° 1090, Ley por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el código deontológico y Bioético y otras disposiciones (6 de septiembre de 2006). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205>
- Ley N° 1620, Ley por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar (11 de septiembre de 2013). <https://www.mineducacion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/322721:Ley-1620-del-15-de-marzo-de-2013>
- Lungman, S. (1996). *La mediación escolar*. Lugar Editorial.
- Marín, A. (2021). *Mecanismos cerebrales de la toma de decisiones morales y la regulación emocional, reevaluación cognitiva y empatía, en hombres condenados por violencia de género*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. Archivo digital. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/69426>

- Marrugo, G., Gutierrez, J., García, I. y García, M. (2016). Estrategia de convivencia escolar para la formación de jóvenes mediadores de conflictos. *Escenarios*, 14(1), 72-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5676451>
- Martín, J. y Casas, J. (2019). Evaluación del efecto del programa “Ayuda entre iguales de Córdoba” sobre el fomento de la competencia social y la reducción del bullying. *Aula Abierta*, 48(2), 221-228. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/185725>
- Máximo, C. y De Mendoca, L. (2018). Mediación y resolución de conflictos escolares ¿Criminalización o educación? *Comunicaciones Piracicaba*, 25(2), 59-78.
- Meneses, J. (2016). *Aspectos básicos del análisis multivariante*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Mieres, M., Salvo, S. y Denegri, M. (2018). Evaluación de la escala de prosocialidad de Capra, Steca, Zelli y Campana en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 56(3), 21-32.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Ministerio de Educación, Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Paso a paso, programa de educación socioemocional, estrategia de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media*. Banco mundial, oficina Bogotá, Colombia.
- Moraleda, M. (1999). *Educación en la competencia social. Un programa para la tutoría con adolescentes*. Editorial CCS.
- Navarro, G., Flores, G. y Rivera, J. (2021). Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan en un programa de enriquecimiento extracurricular chileno. *Calidad en la Educación*, 55, 6-40. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1007>
- Olivares, J. y García, L. (2002). Aplicación de la versión española de la terapia para la eficacia social en adolescentes (SET-Asv) al tratamiento de un adolescente con fobia social generalizada. *Psicología conductual*, 10(2), 409-419. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-18202>

- Ortega, R. y Del Rey, R. (2006). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Revista de la Asociación de Inspectores de la Educación de España*, (2), 22-46.
<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/202>
- Paz, M. (2002). La mediación escolar una forma de enfocar la violencia en las escuelas. *Cuadernos de Trabajo Social*, 10, 319-327.
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/5674>
- Portela, I., Alvariñas, M. & Pino, M. (2021). Socio-emotional skills as predictors of performance of students: differences by gender. *Sustainability* 13, 1-11.
<https://doi.org/10.3390/su13094807>
- Possato, B., Rodríguez, A., Ortega, R. y Pacheco, D. (2016). El mediador de conflictos escolares: experiencias en América del Sur. *Psicología Escolar e Educativa*, 20(2), 357-366.
https://www.redalyc.org/pdf/2823/Resumenes/Resumen_282347789019_1.pdf
- Pulido, E., Cudris, R., Tirado, M. y Jiménez, L. (2020). Mediación de conflictos y violencia escolar: resultados de intervención a través de un estudio cuasi-experimental. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 45-63.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29261>
- Romera, E., Luque, R., García, C. y Ortega, R. (2022). Competencia social y bullying: el papel de la edad y el sexo. *Educación XXI*, 25(1), 309-333.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.30461>
- Su, J., Yao, C., Pei, M. & Su, Y. (2019). Prosociality across adolescence: a large cross-sectional study. *Child Indicators Research* 13, 131-145.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s12187-019-09668-w>
- Torrego, J. (2017). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Narcea.
- Vásquez, E. (2017). Estudio de las conductas prosociales en niños de San Juan de Pasto. *Psicogente*, 20(38), 282-295. <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v20n38/0124-0137-psico-20-38-00282.pdf>

- Villanueva, L., Usó, I. y Adrián, J. (2013). Los programas de mediación entre iguales: una herramienta eficaz para la convivencia escolar. *Apuntes de psicología*, 31, 165-171. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/319>
- Wals, F., Romera, E. y Viejo, C. (2015). La influencia de la autoeficacia social y el apoyo social en la calidad de las relaciones de pareja adolescentes. *Psychology, society & education*, 7(1), 71-84. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i1.541>
- Wiss, A. & Knoch, D. (2022). Neuroscientific approaches to study prosociality. *Current opinion in psychology*, 44, 38-43. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.028>
- Zambrano, R. (2015). Implantación de un programa de mediación escolar. *Vía Docente*, 25(2), 375-392. <http://hdl.handle.net/11162/111487>

7. Propuesta Lineamientos para el Desarrollo de las Habilidades Socio-emocionales para la Mediación Escolar a partir de la Competencia Social Multidimensional (Cartilla Pedagógica).

Como resultado del proceso investigativo desarrollado en esta tesis, y con el propósito de dar mayor alcance aplicado a los objetivos del estudio, se diseñó una cartilla didáctica que ofrece orientaciones para la construcción de programas que se caractericen por: a) ser propuestas directas en tanto el dinamizador está cara a cara con el grupo, b) de tipo interna o externa en la medida en que se pueden llevar a cabo por especialistas o expertos que forman o no parte del staff del centro educativo, y c) ser principalmente grupal y proactiva por cuanto el objetivo es potenciar las habilidades de quienes serían mediadores escolares (Erausquin et al., 2014). Esto en el marco de los programas de finalidad preventiva, cuya acción se orienta al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de un proyecto (Erausquin et al., 2014).

Los lineamientos facilitan la construcción de apuestas de aprendizaje para la formación de mediadores escolares en componentes como: la selección de candidatos a mediadores escolares, la valoración e identificación de las habilidades a potenciar, la secuenciación de contenidos de aprendizaje, el desarrollo de actividades clave que incluyen problemas aplicados de la mediación escolar cuya respuesta requiera de destrezas en competencia social y estrategias para la evaluación de los aprendizajes (Altuzarra et al., 1994). Ver cartilla pedagógica adjunta, anexo D.

Discusión, Conclusiones y Recomendaciones

Encontrar caminos que permitan dilucidar cómo formar a los estudiantes para actuar en calidad de mediadores escolares es importante en la medida en que facilita la capacidad para resolver conflictos, disminuir la cadena de repetición de intolerancia y fortalecer la práctica de valores en los establecimientos educativos. Además, esta tesis fue necesaria porque, en la práctica cotidiana de las instituciones educativas, son los directivos y el comité de convivencia quienes finalmente se encargan de resolver conflictos, en tanto educar en mediación supone empoderar a los estudiantes para la convivencia (Benítez et al., 2020a; Rai y Singh, 2021). De ahí que se planteó como objetivo generar un modelo teórico que explique el papel de la competencia social multidimensional en la formación de habilidades para la mediación escolar en estudiantes de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Pasto.

La tesis permitió generar claridades respecto a los elementos teóricos que constituyen las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar y con ello dar respuesta al primer objetivo específico. Eso fue necesario por cuanto no se reconocen antecedentes que analicen de manera precisa las cualidades que debe tener una persona para generar cambio de la perspectiva del conflicto en cada una de las partes (Benítez et al., 2021). El análisis permitió identificar las dimensiones del constructo las cuales son: 1) conciencia y regulación emocional, 2) comprensión y gestión del conflicto y 3) facilitación de la comunicación. Estas dimensiones son coherentes con la teoría de base, debido a que las emociones tienen un rol central en la resolución de conflictos, toda vez que actúan bien como barrera o como promoción de actitudes más conciliadoras (Halperin, 2013). De igual manera, la literatura informa que los individuos comprometidos con relaciones saludables mantienen comunicación constructiva y menos acusatoria (Rodríguez et al., 2019) y que, para mitigar el conflicto, es preciso gestionarlo desde medios colaborativos no agresivos (Fariña et al., 2021).

Inicialmente, se considera que la conciencia y regulación emocional tienen que ver con la capacidad del mediador para identificar las emociones que fluyen en las partes y en sí mismo con el objeto de reducir la tensión; por su parte, la gestión y comprensión del conflicto se define como la destreza con la que el mediador lee y analiza los argumentos y discursos

de las partes, en la búsqueda de una solución pacífica que satisfaga sus intereses; mientras que, las habilidades para facilitar la comunicación son la capacidad para, a partir de argumentos escuchados y analizados, expresarse de manera adecuada y generar conversaciones productivas con las partes. Las dimensiones descritas en este estudio corresponden con las planteadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2017) al incluir áreas afectivas como la conciencia y gestión emocional, relacionamiento con los otros y proyección hacia la sociedad. En el contexto de la mediación, estas habilidades permitirían manejar las emociones, trazar metas y avanzar hacia ellas, construir mejores relaciones con los demás y tomar decisiones (MEN, 2017). Identificarlas y conocerlas es importante para agenciar procesos de formación de mediadores escolares; así mismo, nos permitió validar las dimensiones a través del análisis factorial y la construcción de un instrumento.

Es así como se cumplió el segundo objetivo específico de la tesis al determinar las evidencias empíricas respecto a las propiedades psicométricas de un instrumento para medir las habilidades de mediación escolar en estudiantes de las instituciones educativas oficiales del municipio de Pasto. El análisis confirmó la hipótesis de trabajo al corroborar la existencia de tres factores: comprensión y gestión del conflicto, facilitación de la comunicación y conciencia y regulación emocional, lo cual es coherente con la propuesta teórica de base explicitada en Benítez et al. (2021).

El primer factor denominado comprensión y gestión del conflicto es el que más ítems agrupa (14), con mejor consistencia interna, explica el 20.453% de la varianza, y se correlaciona en mayor medida con la competencia social. Esto es coherente con los objetivos y naturaleza de la ME, también con los programas de mediación escolar como, por ejemplo, la propuesta de Torrego (2017), donde se destina la mayor parte de los contenidos a comprender el conflicto y sus elementos para desarrollar las técnicas y conocimientos necesarios que permitan dirimirlos. En el mismo sentido, los lineamientos de Boqué (2007) reservan el primer bloque a la capacitación para la comprensión del conflicto que permita observar y reflexionar las dinámicas de este, analizar los diferentes aspectos y aprender a afrontarlos constructivamente.

Respecto a este factor, el CFA indica que la sensibilidad a las emociones que fluyen en el encuentro de mediación es una de las habilidades más importantes para comprender y gestionar el conflicto. Principalmente, porque los procesos de mediación no funcionan si hay sentimientos que perturben las ocupaciones racionales (Lungman, 1996) y, de esa forma, resulta más necesario generar un clima de armonía que incluso interesarse por comprender la situación en la que acontece un conflicto porque las personas, al enojarse, muestran la “posición” y no el “interés” que motiva la disputa (Prawda, 2008), de ahí la importancia de tener una conciencia desarrollada de las emociones negativas (Ibarrola e Iriarte, 2013).

El segundo factor corresponde a las habilidades para facilitar la comunicación, en donde se requiere que las personas puedan escucharse mutuamente, de tal forma que cada uno hable ordenadamente en el turno que le corresponde. Eso significa mantener las normas en el encuentro de mediación (Benítez et al., 2021), lograr que los participantes se comuniquen desligados de la carga emocional que enturbia y ensordece (Prawda, 2008) y hacer emerger las alternativas de solución. Así mismo, es esperable que el mediador se sienta seguro de sí mismo y, en situaciones sociales, manifieste con facilidad su punto de vista con el fin de realizar sugerencias y resaltar los intereses comunes entre las partes en conflicto (Benítez et al., 2021).

El desarrollo de las habilidades para la comunicación son un aspecto fundamental de los diferentes programas de formación de mediadores escolares. Así, por ejemplo, Boqué (2007) plantea la necesidad de prestar atención al lenguaje no verbal, reparar en los aspectos orales de la comunicación, aprender a clarificar utilizando preguntas abiertas, expresarse asertivamente, parafrasear, reformular utilizando un lenguaje positivo y emplear habilidades de escucha activa en un conflicto. De la misma manera, Torrego (2017) hace énfasis en los mensajes en primera persona, los cuales evitan la escalada del conflicto.

Por otra parte, en lo que tiene que ver con el factor Conciencia y Regulación Emocional, el CFA muestra que es importante el autocontrol de emociones, en especial la rabia, de tal manera que el diálogo no se afecte con acciones que podrían sentirse agresivas como es alzar deliberadamente el tono de voz. Esto es relevante si se considera que lo común en la población adolescente son las respuestas impulsivas en situaciones de conflictos, aunque contaran con medios suficientes para resolver los problemas (Rodríguez et al., 2016).

En ese sentido, el autocontrol del mediador alude a la capacidad para evitar actuar de forma inapropiada y también a un mayor acatamiento de las normas, lo que facilitaría una convivencia positiva (Benítez et al., 2021; Rodríguez et al., 2016). De esa forma, la capacidad para manejar las emociones negativas sería más importante que la tolerancia al error propio, principalmente porque el mediador requiere estar seguro de sí mismo para inspirar confianza en las partes.

Autores como Boqué (2007) sostienen la importancia de incluir en los módulos de formación de mediadores la dimensión emocional y proponen como contenidos el aprender a valorar los sentimientos de las otras personas, valorarse a sí mismo y autocontrolarse, conocer las cualidades de los miembros del grupo y la propia forma de mostrar enojo, enriquecer el vocabulario relativo a la expresión de sentimientos e insistir en la comunicación positiva de los mismos.

Ahora bien, se dio respuesta al objetivo central de la tesis al determinar las relaciones e influencias y el valor predictivo de las dimensiones de la competencia social en las habilidades para la mediación escolar entre adolescentes escolarizados del municipio de Pasto, Colombia. Los análisis descartan la hipótesis nula y confirman la de trabajo del siguiente modo: el comportamiento prosocial es la variable que más incide en las dimensiones comprensión y gestión del conflicto y facilitación de la comunicación, en tanto la eficacia social tiene mayor incidencia en la habilidad para generar conciencia y regulación emocional.

La prosocialidad incide en la comprensión y gestión del conflicto porque permite tomar la perspectiva de las partes e influir en el comportamiento de las personas para lograr el acuerdo (Su et al., 2019). Igualmente, porque requiere desplegar comportamientos de ayuda acordes con las necesidades manifestadas por los estudiantes (Mires et al., 2018). Esta variable predice la facilidad para la comprensión y gestión del conflicto toda vez que implica, además de una motivación para la ayuda, procesos para la valoración, planificación y control cognitivo (Wyss y Knoch, 2022) que posibilitaría la identificación de los puntos de la agenda, el establecimiento de metas, pasos y la realización de sugerencias, acciones necesarias para el éxito de un proceso de mediación (Benítez et al., 2021).

Así mismo, la prosocialidad mejoraría la comunicación en tanto tiene que ver con conductas de tipo voluntario dirigidas al beneficio de otros como escuchar cuando quieren hablar de un problema (Hernández et al., 2016). Además, podría influir en la capacidad para mantener las normas en el encuentro de mediación al disminuir la incidencia de comportamientos asociados con la agresividad directa (Guevara, 2009).

Por definición, la prosocialidad está relacionada con la empatía (Wyss y Knoch, 2022) o capacidad para conocer lo que le pasa al otro, compartir sus sentimientos y saberle expresar nuestra comprensión (Moraleda, 1999). La prosocialidad vinculada a la empatía se puede fortalecer, por ejemplo, al organizar pequeños grupos de tres para plantear relatos de estudiantes en situaciones de conflictos donde la tarea es que B empaticice con A, mientras tanto C observa. Posteriormente, se turnan donde A trata de empatizar con C mientras B observa. De acuerdo con Moraleda (1999) en este ejercicio es recomendable emplear unos pasos como escuchar atentamente, mirar a los ojos, observar el tono de voz, sus gestos, la expresión de su cara, imaginar la emoción que está sintiendo (enfado, tristeza, nerviosismo, miedo) y tratar de comprender por qué se siente así e intentar ponerse en su sitio.

Una variación de esta actividad consiste en grupos de tres (mediador y protagonistas del conflicto) en donde se analizan diferentes e hipotéticas situaciones. El mediador explorará la historia y después de haber escuchado a las dos partes, les pedirá que, por un momento, se imaginen que son la otra persona. Hablando en primera persona, pero en el rol de la otra parte, tendrán que decir: “yo... me siento... porque... y querría” haciendo el esfuerzo de cambiar de punto de vista (Boqué, 2007).

Otro ejercicio para potenciar prosocialidad se describe en Torrego (2017) y consiste en que cada estudiante se imagina que está interesado por la persona que está hablando y que quiere ayudar. Cada participante escribe entre comillas la respuesta literal que daría a esa persona para ayudarla. Se plantean situaciones como, por ejemplo: “Estoy harto del instituto. Cada día tienes que aprender más y más. No sirve para nada estudiar tanto. No sé si va a servir de algo seguir estudiando ni para qué quiero las clases. Cuando acabe no sé qué voy a hacer. Voy a dejar de estudiar y buscaré un trabajo cualquiera” (Torrego, 2017, p. 72).

De otra parte, la eficacia social parece ser un factor importante en la capacidad para facilitar la comunicación por cuanto esta variable predice la calidad de las relaciones

interpersonales con los pares (Herrera et al. 2021). Probablemente incide en el diálogo apropiado, persuasivo y productivo porque está asociada con la motivación, el compromiso de la persona con la tarea y la resistencia a la frustración (Bandura, 1993). Más aún si se tiene en cuenta que en los procesos de mediación se pueden generar resistencias en las partes en conflicto; de ese modo, la percepción de eficacia social determinará la capacidad de afrontamiento y el esfuerzo a sostener frente a los obstáculos (Bandura, 1977).

Así mismo, la eficacia social parece ser influyente en la habilidad para generar conciencia y regulación emocional. Estos resultados son consistentes con lo encontrado por Wals et al. (2015), al argumentar que los jóvenes más auto-eficaces tienen mejores habilidades para el manejo de emociones en las relaciones. En el contexto de la mediación, esta variable podría ayudar a la disminución de la ansiedad social (Olivares y García, 2002), centrarse en la tarea y adelantar acciones para promover los sentimientos de confianza en las partes. De igual forma, el juicio del mediador sobre sus habilidades dispone a los participantes para el logro de los objetivos de la mediación.

La percepción de eficacia se fortalece con el entrenamiento de comportamientos que conducen al éxito de los procesos de mediación. En específico, las actuaciones que facilitan los objetivos de la mediación y que están asociadas con las habilidades de comunicación son: tener actitud de escucha para comprender lo que están diciendo y sintiendo, manejar el tono de voz, expresión facial y gestos acogedores, establecer contacto visual y postura corporal receptiva (Torrego, 2017). Para dominar la escucha activa a los mediadores escolares se les podría facilitar preguntas o frases clave tales como: ¿Puedes contarme más sobre esto?, ¿Y tú, qué hiciste en ese momento?, ¿Desde cuándo están peleados?, entonces lo que me estás diciendo es... si no te he entendido mal A pegó a C y a ti te ha molestado que te vean como el causante de la pelea... (Torrego, 2017).

Otra manera de potenciar la autoeficacia es adoptar un enfoque de enseñanza-aprendizaje centrado no solo en los errores sino también en los aciertos, para ofrecer retroalimentación que pueden ir acompañada de elogios (Haro, 2017). Esto es a partir de la observación realizada al estudiante en situaciones reales de mediación, reflexionar sobre los puntos fuertes y las competencias a mejorar para desarrollar creencias de autoeficacia realistas. De igual manera, se necesita facilitar en los mediadores la conciencia de la

evolución de sus capacidades como resultado de las diferentes prácticas a través de un feedback constructivo y persuasivo.

Por otro lado, una variable relevante en el desarrollo de la habilidad para generar conciencia y regulación emocional es la reevaluación cognitiva, principalmente porque es una estrategia para experimentar o suprimir estados emocionales que prepara al mediador para enfrentarse a situaciones estresantes con el fin de mantener la calma, cambiar la manera de pensar, reducir las emociones negativas y modularlas (Ford y Gross, 2018; Herrera, 2017; Kobayashi et al., 2020; Marín, 2021). Los resultados encontrados en este estudio son coherentes con lo propuesto en Chamizo et al. (2020) al sustentar que la reevaluación cognitiva desarrolla la regulación emocional gracias al uso de estrategias como la aceptación, focalización positiva y toma de perspectiva. A través de esta variable, el mediador cambiaría el foco de atención evitando la incidencia de agresividad en los conflictos (Jiang et al., 2018), de tal manera que promueva sentimientos de bienestar en los participantes.

Así mismo, la reevaluación cognitiva parece ser influyente en la habilidad para la comprensión y gestión del conflicto, en tanto es un mecanismo de control que ayuda al mediador a tomar distancia de la situación emocional a observar para hacer una modificación en el comportamiento a partir de la construcción de un nuevo significado (Marín, 2021; Navarro et al., 2021); de esa forma, le es posible analizar los detalles y alcanzar metas en los procesos de mediación. Estos resultados son coherentes con lo encontrado en Gross y John (2003, citados en Navarro et al., 2021) quienes refieren que el uso de la reevaluación cognitiva se relaciona con el logro interpersonal.

Para estimular en los mediadores el uso de la reevaluación cognitiva, Navarro et al. (2021) recomiendan desarrollar talleres enfocados en la autoevaluación positiva que hace una persona respecto a sus cualidades y habilidades para dirimir conflictos. A manera de ejemplo, se retoma un ejercicio práctico propuesto en Moraleda (1999), consiste en organizar grupos de tres miembros y en un primer momento cada uno escribe en un papel las cualidades más valiosas que tienen sus compañeros referentes al carácter, a la relación con los otros o a su modo de ser y que son importantes para un proceso de mediación. Luego, hace lo mismo con respecto a su persona. En seguida, cada miembro del grupo lee a sus compañeros lo escrito para ellos y se contrasta con lo escrito para sí mismo. Se proponen preguntas orientadoras

tales como ¿Qué cualidades adicionales se han añadido a las que ya había reconocido?, ¿Por qué mis cualidades son importantes para generar un encuentro de mediación exitoso?

Como un segundo ejemplo, para fortalecer la reevaluación cognitiva orientada al autocontrol de emociones, se podría retomar la actividad propuesta por Boqué (2007), la cual trata de repartir una copia con un óvalo grande (una cara) y unas líneas como si fueran rayos (pelos de puntas). Abriremos un turno de palabras para hablar de situaciones que nos han hecho montar en cólera, preguntaremos cómo notamos que alguien está muy enfadado (cara enrojecida, gritos, puños, mirada desafiante, insultos). Dibujaremos una cara muy enfadada aprovechando el óvalo. En cada pelo escribiremos una de estas manifestaciones de cólera. Les preguntaremos que de dónde procede la cólera (pequeño debate). En el interior del personaje dibujaremos un corazón, simbolizando que los sentimientos de cólera provienen del interior de cada uno. Valoremos qué clase de sentimiento es la cólera ¿Positivo?, ¿Negativo?, ¿Tenemos derecho a encolerizarnos?, ¿Todo el mundo puede hacerlo?, ¿Nos ayuda a solucionar los problemas?, ¿Los empeora?

En primer lugar se concluye que las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar hacen referencia a las cualidades personales que facilitan el proceso de mediación y pueden motivar el cambio de perspectiva de un conflicto de manera más rápida en cada una de las partes (Benítez et al., 2021). La revisión sistemática permitió identificar tres dimensiones que componen el constructo, las cuales se confirmaron a través del análisis factorial. De ese modo, se fortaleció la teoría de la mediación escolar, al conocer que: el mediador hábil se caracteriza principalmente por las destrezas relacionadas con la comprensión y gestión del conflicto que incluyen lo alusivo a la sensibilidad a las emociones que fluyen en el encuentro de la mediación; también son relevantes las cualidades que facilitan la comunicación en donde se requiere mantener las normas en los mediados para expresar intereses y dirigir un discurso persuasivo, seguro de sí mismo. De igual manera, deberá contar con capacidad para la conciencia y regulación emocional, en especial evitar actuar de forma inapropiada controlando las emociones que no ayudan a la transformación pacífica de situaciones conflictivas tales como la rabia y además, abstenerse de realizar comportamientos que pueden llegar a sentirse agresivos como lo es alzar deliberadamente el tono de voz.

En segundo lugar se concluye que en la formación de las habilidades para la mediación es importante considerar la prosocialidad, de tal manera que el mediador tenga facilidad para reconocer las emociones, sentimientos y necesidades en cada una de las partes en conflicto y actuar coherente con ello. Otro factor para tener en cuenta es la eficacia social, percepción que se desarrolla al experimentar diferentes situaciones reales de mediación y resolverlas con éxito. De igual manera, la reevaluación cognitiva o facilidad para suprimir estados emocionales que le permitan enfrentarse a situaciones estresantes y modular las emociones, se podría fortalecer, por ejemplo, al tener alta evaluación positiva sobre las cualidades que le facilitan manejar el encuentro de mediación. De ahí que se recomienda tener en cuenta estas orientaciones en los procesos de educación de los mediadores escolares y generar investigación que compruebe experimentalmente las tesis aquí propuestas.

En tercer lugar, los resultados de este estudio aportan al *corpus* teórico de la mediación en escenarios educativos porque representan un perfil del mediador escolar, el cual puede ser de utilidad para el diseño de programas de formación donde el instrumento de medida, además de facilitar la escogencia de candidatos a mediador, proporciona una línea base de las habilidades con las que cuentan los estudiantes al momento de iniciar un proceso de capacitación. Esto, a su vez, repercutiría primero en la mejora de los procesos educativos y segundo, en la potenciación de la convivencia en las instituciones educativas, puesto que, si el equipo recibe capacitación adecuada, es factible ayudar a la solución de conflictos. Al respecto, se recomienda realizar procesos de adaptación del cuestionario CHME a otros contextos culturales.

Se resalta la novedad de esta tesis por cuanto es escasa la investigación en torno a las habilidades para la mediación escolar desde una perspectiva socioemocional, más aún si se considera que los programas de formación antecedentes están enfocados en los conocimientos y técnicas para resolver conflictos (Benítez, 2020b). Además, no son muchas las investigaciones destinadas a la creación de instrumentos que sirvan de utilidad a la mediación escolar.

Es así como el proceso investigativo respondió a uno de los desafíos más importantes en materia de calidad educativa propuesto por el Plan Nacional de Desarrollo (2018), el cual tiene que ver con la formación en competencias socio-emocionales y valores cívicos en aras

de fortalecer la calidad de las relaciones que se tejen en los actores de la comunidad educativa, en este caso a través de una estrategia concreta: la mediación. De igual manera, contribuye con la ejecución de la política educativa municipal de Pasto (2018) ya que insta a fortalecer la competencia social en el conflicto, pues es una oportunidad de transformación donde se reconocen las tensiones y se convierten en oportunidades de aprendizaje. Los hallazgos de la tesis son consistentes con las competencias ciudadanas y socioemocionales propuestas por el MEN (2004) y MEN (2017) porque para el manejo de conflictos se requiere, además de conocimientos, facilidad para generar ideas y opciones creativas ante una situación, autorregulación de la rabia, la capacidad de escucha y el diálogo asertivo (MEN, 2004). Dicho en otras palabras, el modelo de formación de mediadores escolares que aquí se propone dista de aquellos que se enfocan en el dominio de técnicas y corresponde con los lineamientos del MEN (2017) al enfatizar en la perspectiva socio-emocional. Por ejemplo, las evidencias “reconoce emociones básicas” y “empatía” propuestas por los cuestionarios auxiliares de las pruebas evaluar para avanzar (2022), si fueran aplicadas al contexto de la mediación, se relacionarían con la dimensión comprensión y gestión del conflicto; la evidencia “controla sus emociones” sería un componente importante de la conciencia y regulación emocional; mientras que, “tiene confianza en sus habilidades para alcanzar las metas que se propone” y “mentalidad de crecimiento” estarían asociadas al discurso persuasivo, fundamental en la habilidad del mediador para facilitar la comunicación.

Los conocimientos derivados de esta tesis aportan a los estándares de competencias ciudadanas, en especial los correspondientes a los grados octavo a once porque proporcionan claridades respecto a las habilidades para construir relaciones pacíficas que contribuyan a la convivencia escolar y brindan lineamientos con el objetivo de dotar a los estudiantes de herramientas para actuar como mediadores y participar en este tipo de proyectos. Conocer las dimensiones de la competencia social que son relevantes en el actuar de los mediadores escolares (prosocialidad, eficacia social y reevaluación cognitiva), posibilita a los establecimientos educativos desarrollar iniciativas de formación que podrían agenciarse a través de actividades específicas en tiempos como dirección de grupo o también, ser incluidas en contenidos temáticos dentro de los planes de aula en áreas fundamentales como ética o ciencias sociales para responder al componente de promoción de convivencia tal como lo sugiere la guía 49 del MEN (2014). Es así como esta tesis ofreció a través de estudios

científicos y una cartilla pedagógica, claridades para la formación de mediadores escolares y herramientas concretas como un cuestionario debidamente validado para la selección del equipo mediador en función de facilitar a las instituciones educativas la ejecución de la política nacional de convivencia, toda vez que la ley 1620 de 2013 en el artículo 17 les confiere la responsabilidad de adoptar estrategias que promuevan la mediación para la atención de situaciones tipo I. Además, según el protocolo establecido por el decreto 1965 de 2013, artículo 42, se requiere activar estrategias como la mediación para dirimir conflictos.

En resumen, se recomienda a los investigadores y profesionales de la educación: 1) estudiar experimentalmente la incidencia de la prosocialidad, eficacia social y reevaluación cognitiva en el desarrollo de las habilidades para la mediación escolar; 2) aplicar las orientaciones pedagógicas, brindadas por los estudios que componen la tesis y la cartilla, a la formación de mediadores escolares, educación que podría extenderse desde el currículo a todos los estudiantes de básica secundaria y media con el propósito de generar promoción de la sana convivencia; 3) emplear el CHME para la selección candidatos a conformar el equipo mediador y, también, para la evaluación de procesos de formación; 4) adaptar el cuestionario CHME a otros contextos culturales, con diferentes características evolutivas y analizar resultados según la variable género; 5) explorar la relación inversa entre las variables del estudio tercero, es decir probar si la implicación en programas de formación en habilidades para la mediación supone una mejora en el nivel de competencia social de los implicados; y 6) esta tesis abriría la posibilidad de valorar el impacto de la educación en mediación escolar desde la perspectiva socio-emocional en los resultados de las pruebas evaluar para avanzar, específicamente, en la dimensión que atañe a las competencias socio-emocionales.

Una limitación está asociada a que no se tiene una muestra probabilista, lo anterior por cuanto se trabaja únicamente con los establecimientos educativos que facilitan el encuentro con la población. Esto implica una dificultad para extrapolar los resultados observados en la tesis y aplicarlos al municipio de Pasto (Otzen y Manterola, 2017). Otra está asociada al uso de auto-reportes que incrementan la presencia de deseabilidad social (Mikulic et al., 2015).

Referencias

- Acosta, R. y Arboleda, A. (2019). La educación en mediación escolar como escenario de formación ciudadana. *Revista Espacios*, 40(21), 1-8. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n21/a19v40n21p01.pdf>
- Acuña, A., Alonso, A., Cuevas, M., Fariña, F. y Rolán, K. (2017). Análisis lingüístico discursivo de respuestas a situaciones de conflicto en educación primaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 2, 87-91. <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.02.2764>
- Alarcón, J., Castillo, L. y Marín, T. (2018). Mediation techniques in secondary education should take into account gender differences to enhanced effectiveness: evidence from secondary schools in Catalonia. *Athens Journal of Education*, 5(3), 247-259. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1208458>
- Albert, S. (2007). La comunicación y el lenguaje en la transformación pacífica de los conflictos. *Tiempo de Paz*, 86(1), 85-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987500>
- Alcaldía de Pasto. (2018). *Proyecto Innovador Educativo Municipal para los Saberes y la Alternatividad*. Tipografía Cabrera.
- Altuzarra, P., Ubieta, E. y Mendía, R. (1994). *Guía práctica para la elaboración del proyecto socioeducativo en los centros de iniciación profesional*. Gobierno Vasco, Departamento de Educación.
- Álvarez, N. (2016). La violencia escolar en perspectiva histórica. Buenos aires, 1969-2010. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 979-990. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v15n2/v15n2a13.pdf>
- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*, 44, 9-37. <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf>
- Aro, K. y Upadyaya, K. (2020). School engagement and school burnout profiles during high school – The role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(6), 943-964. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1785860>

- Arteaga, S. (2012). El marxismo leninismo ¿Método, metodología, paradigma o enfoque de investigación? *Revista Varela*, 12(33), 1-16. <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/397>
- Attanasio, O., Blundell, R., Conti, G. & Mason, G. (2020). Inequality in socio-emotional skills: A cross-cohort comparison. *Journal of Public Economics* 191, 1-32. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104171>
- Auné, S. (2014). Construcción de un test de comportamiento prosocial y su modelización con la teoría de respuesta al ítem. *Anuario de Investigaciones*, 21(1), 333. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139994094>
- Auné, S., Abal, F. y Atorresi, H. (2015). Versión Argentina de la escala de habilidades prosociales de Morales Rodríguez y Suarez Pérez. *Revista de Psicología*, 16(1), 31-48. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/52577>
- Aznar, J., Castillo, L. & Duplá, T. (2018). Mediation techniques in secondary education should take into account gender differences for enhanced effectiveness: evidence from secondary schools in Catalonia. *Athens Journal of Education*, 5(3), 247-259. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1208458>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84, 191-215. <https://psycnet.apa.org/record/1977-25733-001>.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Reviews*, 52, 1-26. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Barad, T. & Uziel, L. (2020). When (state and trait) powers collide: effects of power-incongruence and self-control on prosocial behavior. *Personality and Individual Differences*, 162(1), 1-10. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886920301987>
- Benavides, M. (2013). *Tipología de la conflictividad escolar en las instituciones educativas de Pasto* [Trabajo final de especialización, Universidad de Nariño]. Archivo digital. <http://sired.udenar.edu.co/1477/1/89427.pdf>

- Benítez, F. (2020). Enfoques y campos temáticos de la investigación actual en mediación escolar. En J.C. Arboleda. *I CEMUN: Educación para un nuevo mundo* (pp. 150-171). Editorial Redipe.
- Benítez, F. (2020). Las políticas de convivencia escolar colombianas en el contexto de América Latina. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 24(24), 45-75
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/5959>
- Benítez, F., Herrera, M. y Rodríguez, A. (2021). Las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar. *Boletín Redipe* 10(6), 171-194.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1318>
- Benítez, F., Rodríguez, A. y Herrera, M. (aprobado para publicación). Propiedades psicométricas del cuestionario habilidades para la mediación escolar. *European Journal of Research in Education Psychology*.
- Bentler, R., & Wu, E. (2012). *EQS for windows* (Version 6.2) [Statistical Program for Windows]. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.
- Bermúdez, R. y Rodríguez, M. (2019). La inconsistencia psicológica del concepto pedagógico de habilidad profesional. *Revista cubana de educación superior*, 38(1), págs. 1-26. <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/252/294>
- Bernaras, E., Jaureguizar, J., Soroa, M. & Sarasa, M. (2017). Scholar and clinical maladjustment and personal adjustment in 12-18 years old adolescent. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 118-127. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17523128010.pdf>
- Betancourth, S., Carvajal, G. y Figueroa, F. (2017). Caracterización de los roles de agresión en un colegio público de San Juan de Pasto. *PSICOESPACIOS*, 11(19), 84-98.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6109871>
- Boqué, T. (2007). *Guía de mediación escolar*. Colección ROSA SENSAT, núm. 2.
- Boqué, M. (2017). Algunas ideas para sacarle jugo a la mediación escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 1(480), 60-63.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6059966>

- Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela: manual de negociación y mediación para docentes*. Editorial Universidad Nacional de Tres de Febrero. <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/30439?show=full>
- Brewer, B. (1998). The effects of conflict mediation training on attitudes toward conflict and interpersonal problem-solving strategies on middle school. [Doctoral thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University-EEUU]. <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/30439?show=full>
- Brown, F. (1976). *Principios de la medición en psicología y educación*. México: Editorial Manual Moderno.
- Brown, T., A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Editorial Guilford Press.
- Bryant, F., & Satorra, A. (2012). Principles and practice of scaled difference Chi-Square testing. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 19, 372-398. <https://doi.org/10.1080/10705511.2012.687671>
- Cabello, R., Fernández, P., Ruiz, D. y Extremera, N. (2006). Una aproximación a la integración de diferentes medidas de regulación emocional. *Editorial Ansiedad y Estrés*, 12(2), 155-166. <https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/1-Cabello2006.pdf>
- Cabrera, C., García, D. y Tabares, C. (2016). Concepciones de conflicto escolar: un estudio del conflicto desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 28(2), 22-30. <https://ojs.uniquindio.edu.co/ojs/index.php/riuq/article/download>
- Cáceres, S., Giménez, M. y Prado, V. (2017). Formación para mediadores en habilidades comunicativas y emocionales para mejorar su intervención y prevenir el acoso escolar. *Calidad de vida y salud*, 10(1), 2-9. <http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/312>
- Calderón, C., Navarro, D., Lorenzo, U. & Ferrando, P. (2019). Multidimensional or unidimensional? A multi-faceted factor-analytic approach for assessing the

- dimensionality of test and items. *Psicotema*, 31(4), 450-457.
<http://hdl.handle.net/11162/191275>
- Calvo, D. (2006). *Modelos teóricos y representación del conocimiento* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Archivo digital.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/7367/>
- Calvo, P. y García, A. (2004). La mediación: técnica de resolución de conflictos en contextos escolares. *Anuario de filosofía, psicología y sociología*, 7, 35-48.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1184596>
- Candeias, E. y Bartolo, S. (2016). A gravitação da ética do cuidado na mediação: intervenção social e escolar nas escolas. *Poiésis*, 10(18), 371-388.
<https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5422>
- Cano, M. y Garrido, I. (2017). La mediación escolar y el desarrollo de la inteligencia emocional como alternativa en la transformación pacífica de conflictos en educación media superior. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 2(3), 99-108.
<http://revistacopala.net/index.php/ojs/issue/view/3>
- Caravaca, C. y Sáez, J. (2013). La mediación: Herramienta para la gestión de conflictos en la escuela. *Revista de Educación Social*, 16, 1-16.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5360150>
- Cardoza, D. (2013). *Peer mediation and its effects on elementary student perceptions of self-esteem and social competence* [Tesis Doctoral, California State University].
<https://eric.ed.gov/?id=ED559524>
- Carneiro, M. (2007). *Prevención, gestión y resolución de conflictos*. Editorial Gesbiblo, S.L.
- Carrasco, S., Villa, R. y Ponferrada, M. (2016). Resistencias institucionales ante la mediación escolar. Una exploración de los escenarios de conflicto. *Revista de antropología social*, 25(1), 111-131. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/52627>.
- Carvajal, C., Urrea, P. y Soto, M. (2012). *La convivencia escolar en adolescentes de cinco municipios de sabana centro Departamento de Cundinamarca-Colombia* [Tesis de

- maestría, Universidad de la Sabana]. Archivo digital. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/6580>
- Castro, I. (2013). *Propuesta para la implementación de la mediación escolar como método alternativo de resolución de conflictos para la construcción de una convivencia pacífica en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Pasto* [Trabajo final de especialización, Universidad de Nariño]. Archivo digital. <http://sired.udenar.edu.co/2333/1/35.pdf>
- Castro, C. (2014). Mediación escolar: presentación del tema. *Innovación Educativa*, 24, 1-4. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/2121>.
- Caurín, C., Marco, N. y Martínez, J. (2009). Formación en convivencia y mediación: una propuesta desde la educación emocional. *Compartim revista de formación del profesorado*, 4, 1-9.
- Cava, M. (2009). La utilidad de la mediación como estrategia de resolución y prevención de conflictos en el ámbito escolar. *Información Psicológica*, 95, 15-26. <http://www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/article/view/167/131>
- Caycedo, R. y Cocunubo, N. (2016). La mediación como una solución alternativa de la violencia escolar. *Investigaciones Andinas*, 18(33), 1729-1749. <https://revia.areandina.edu.co/index.php/IA/article/view/657>
- Ceviker, S. Keskin, H. & Akilli, M. (2019). Examining the effects of negotiation and peer mediation on student's conflict resolution and problem-solving skills. *International Journal of Instruction*, 12(3), 717-730. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1220189>
- Chamizo, M., Rey, L. & Sánchez, N. (2020). Validation of the Spanish version of the cognitive emotion regulation questionnaire in adolescents. *Psicothema*, 32(1), 153-159. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=4588>
- Chang, L. (2004). The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behavior to peer acceptance. *Developmental Psychology*, 40(5), 691-702. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15355159/>

- Chaux, E. y Velásquez, A. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación*, 55(2), 14-37. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7569/6085>
- Cialdini, R., Reno, R. & Kallgren, C. (1990). A focus theory of normative conduct: recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of personality and social psychology*, 58(6), 1015-1026. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.6.1015>
- Cigainero, L. (2009). *The effectiveness of peer mediation on reducing middle school violence and negative behaviors* [Tesis Doctoral, University of Phoenix] <https://eric.ed.gov/?id=ED515905>
- Colliver, Y. & Veraksa, N. (2021). Vygotsky's contributions to understandings of emotional development through early childhood. *Early Child Development and Care*, 191(7), 1-16. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1887166>
- Cuesta, M., Martínez, M., Cuesta, J., Sánchez, S. y Orozco, M. (2017). El educador social en la enseñanza secundaria. La mediación escolar como alternativa de resolución de conflictos. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 7, 145-174. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2017.0005>
- Cutuli, D. (2014) Cognitive reappraisal and expressive suppression strategies role in the emotion regulation: an overview on their modulatory effects and neural correlates. *Frontiers in systems neuroscience*, 8, 1-6. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnsys.2014.00175/full>
- Daunic, A., Stephen, S., Robinson, R., Miller, D. & Landry, K. (2000). School-wide conflict resolution and peer mediation programs: experiences in three middle schools. *Intervention in school and clinic*, 36(2), 94-100. <https://doi.org/10.1177/105345120003600204>
- Day, K., Hamm, J., Lambert, K. & Farmer, T. (2014). Social integration and students' perceptions of the transition to middle school. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 10-26. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jedp/article/view/31418>

- De Armas Hernández, M. (2003). *La mediación en la resolución de conflictos*. Editorial Educar.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: La respuesta de las comunidades autónomas. *Red Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 133-145.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27404109.pdf>
- Díaz, M., Luján, I., Rodríguez, H. y Rodríguez, J. (2015). Análisis de la gestión e implementación en mediación en el ámbito escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 275-284.
<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/108/129>
- Díaz, M., Rodríguez, H., Rodríguez, J. y Luján, I. (2015). Valor predictivo de variables socio afectivas en mediadores escolares. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 265-274.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6365114>
- Dorsch, F., Bergius, R. y Ries, H. (1996). *Diccionario de Psicología*. Editorial Herder.
- Erausquin, C., Denegri, A. y Michele, J. (2014). Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos. En C. Erausquin (Ed.), *Interpelando entramados de experiencias. Cruce de fronteras e implicación psico-educativa entre universidad y escuelas* (pp. 58-87). Editorial de la Universidad de la Plata.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Esquivel, C. y García, M. (2018). La educación para la paz y los derechos humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Revista Justicia*, 23 (33), 256-270. <http://www.scielo.org.co/pdf/just/n33/0124-7441-just-33-00256.pdf>

- Fariña, F., Novo, M., Seijo, D. y Arce, R. (2021). Diseño y validación de la escala de medios de resolución de conflictos interpersonales (MERCÍ) para adolescentes. *Bordón Revista de Pedagogía*, 73(4), 11-26. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.90037>
- Fernández, M., Sánchez, A. y Beltrán J. (2004). Análisis cualitativo de la percepción del profesorado y de las familias sobre los conflictos y las conductas agresivas entre escolares. *Revista Española de Pedagogía*, 62(229), 483-503. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1051451>
- Fernández, M. (2015). *Desarrollo de la competencia social en adolescentes: creación, aplicación y análisis del programa el pensamiento prosocial en entornos educativos* [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia]. Archivo digital. <https://roderic.uv.es/handle/10550/49792>
- Fernández, O., Ramos, E., Goñi, E. & Rodríguez, A. (2020). The role of social support in school adjustment during secondary education. *Psicothema*, 32(1), 100-107. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=4581>
- Ferrando, P. (2021). Seven Decades of Factor Analysis: From Yela to the Present Day. *Psicotema*, 33(3), 378-385. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34297667/>
- Flórez, L. y Hewitt, N. (2013). Acciones de reforzamiento de la competencia social (ARCOS): un programa de salud escolar fundamentado en conceptos de autodeterminación humana. *Apuntes Breves*, 7(2), 117-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4924066>
- Flórez, L. (2015). Fomento de la competencia social como estrategia para la promoción de la salud mental en el ámbito escolar [ponencia]. *XII Congreso de la facultad de ciencias de la salud y III Congreso Internacional UNAB. MedUNAB*, Bucaramanga, Colombia.
- Ford, B. & Gross, J. (2018). Emotion regulation: Why beliefs matters. *Canadian psychology/Psychologie Canadienne*, 59(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/cap0000142>

- Galindo, E. y Sanahuja, A. (2018). Mediación escolar en educación secundaria: coordinación desde el departamento de orientación. *Quaderns digitals.Net*, 87, 68-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6726388>
- García, L., Bonet, R. y Boqué, M. (2015). Percepción del alumnado de educación secundaria sobre la mediación escolar en Castellón y Valencia. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 537-554. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49581
- García, L., Chiva, I., Moral, A. y Ramos, G. (2016). Fortalezas y debilidades de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 28, 203-215. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6223819>
- García, L., Bonet, R. y Mondragón, J. (2018). Significado y sentido de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado mediador de secundaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 29(3), 79-93. <http://hdl.handle.net/11162/191909>
- García, L., Grau, R. & Boqué, M. (2019). School mediation under the Spotlight: What Spanish secondary students think of mediation. *Educational, cultural, and psychological studies*, 19, 41-60. <https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/1555>
- García, L., Boqué, M. y Grau, R. (2019). Valoración de la mediación escolar a partir de la opinión del alumnado de educación secundaria de Castellón, Valencia y Alicante (España). *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 104-119. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9146>
- Gargurevich, R. y Matos L. (2010). Propiedades psicométricas del cuestionario de autorregulación emocional adaptado para el Perú (ERQP). *Revista Psicológica*, 12, 53-67. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/71954>
- Garrosa, E., Blanco, L., Moreno, B., González, A., Fraca, M. y Meniz, M. (2014). Evaluación y predicción del work engagement en voluntarios: el papel del sentido de la coherencia y la reevaluación cognitiva. *Anales de Psicología*, 30(2), 530-540. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282014000200016

- Gilar, R., Miñano, P. y Castejón, J. (2008). Inteligencia emocional y empatía: su influencia en la competencia social en educación secundaria obligatoria. *SUMMA Psicológica*, 5(1), 21-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2683131>
- Ginés, V. (2016). El uso del relato breve para el desarrollo emocional en mediación escolar. En Díez, A., Brotons, V., Escandell, D. & Collado, J. *Aprendizajes plurilingües y literarios, nuevos enfoques didácticos*. Valencia, España: Universidad de Alicante.
- Gómez, O., Romera, E. & Ortega, R. (2017). Multidimensionality of social competence: measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2530380517300060>
- Gómez, O., Romera, E., Ortega, R., Herrera, M. & O'Higgins, J. (2019). Multidimensional social competence research on bullying involvement: A cross-cultural study. *Behavioral Psychology*, 27, 217-238. <https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/10/03.Gomez-Ortiz-27-2oaEn.pdf>
- Gómez, O., Zea, R., Ortega, R. y Romera, E. (2019). Percepción y motivación social: elementos predictores de la ansiedad y el ajuste social en mes. *Psicología Educativa*, 26(1), 49-55. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/psed2019a11>
- González, M. (2018). Educar para la paz, una tarea de todos. Mediación escolar. *El cotidiano*, 33(208), 67-77. <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/20807.pdf>
- González, R. (2021). Multidimensionalidad de la competencia social e implicación en fenómenos de acoso escolar: un estudio longitudinal con escolares andaluces [Tesis de doctorado, Universidad de Córdoba] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=304704>
- Gross, J. & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://psycnet.apa.org/home>
- Guevara, M. (2009). Intervención musicoterapéutica para promover la prosocialidad y reducir el riesgo de agresividad en niños de básica primaria y preescolar en Bogotá,

- Colombia. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 128-136.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299023513006>
- Gutiérrez, A. y Buitrago, S. (2019). Las habilidades socioemocionales de los docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis y Saber*, 10(24), 167-192.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Halperin, E. (2013). Emotion, emotion regulation, and conflict resolution. *Emotion review*, 0(0), 1-9. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1754073913491844>
- Haro, M. (2017). ¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 50-74.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v11n2/a05v11n2.pdf>
- Hargie, O., Saunders, C. & Dickson, D. (1994). *Social Skills in interpersonal communication*. USA: Routledge.
- Hermosilla, L. (2015). *Programa de mediación escolar y formación de alumnos mediadores en el IESO Canal de Castilla*. [Trabajo fin de máster, Universidad de Valladolid].
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/14993>
- Hernández, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educación*, 32, 135-136.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Editorial: McGraw-Hill.
- Hernández, O., Espada, J. y Guillén, A. (2016). Relación entre conducta prosocial, resolución de problemas y consumo de drogas en adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(2), 609-616. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.2.204941>
- Hernández, R. (2017). La mediación como estrategia de mejora. *Tamadaba: revista de los CEP de Gran Canaria y Fuerteventura*, 20, 27-29.
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/162463/la-mediacion-escolar-como-estrategia-de-mejora-tamadaba-20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Herrera, H., Romera, E., Ortega, R. & Gómez, O. (2016). Influence of social motivation, self-perception of social efficacy and normative adjustment in the peer setting. *Psicothema*, 28(1), 32-39. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72743610005.pdf>
- Herrera, H. (2017). *Variables de la competencia social en la prevalencia y características del cyberbullying en Colombia y España* [Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba]. Archivo digital. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=114942>
- Herrera, M., Gómez, O., Ortega, R., Jolliffe, D. & Romera, E. (2017). Suitability of a three-dimensional model to measure empathy and its relationship with social and normative adjustment in Spanish adolescents: a cross-sectional study. *BJM Open*, 7(9), 1-10. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28951400/>
- Herrera, M., Romera, E. y Ortega, R. (2021). ¡Todo bien! El reto de mejorar las relaciones interpersonales en adolescentes escolarizados colombianos. *Revista Boletín Redipe*, 11(1), 472-488. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1655>
- Holaday, L. (2002). Stage development theory: A natural framework for understanding the mediation process. *Negotiation Journal*, 18(3), 191-210. <https://doi.org/10.1111/j.1571-9979.2002.tb00740.x>
- Hox, J. & Berchger, T. (1998). An introduction to structural equation modeling. *Family Science Review*, 11, 354-373. <http://joophox.net/publist/semfamre.pdf>
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling. A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Ibarrola, S. e Iriarte, C. (2013). Percepción de mejora personal y social en los alumnos mediadores y mediados y profesores mediadores. *Revista de Educación*, 32(2), 117-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4838109>
- Ibarrola, S. e Iriarte, C. (2014). Desarrollo de las competencias emocional y sociomoral a través de la mediación escolar entre iguales en educación secundaria. *Revista Currículum*, 27, 9-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735536>

- Ibarrola, S., Iriarte, C. y Aznáres, M. (2017). Aprendizaje emocional autoconsciente durante el proceso de mediación en el contexto escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 75-105. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293150349003.pdf>
- Institución Educativa Técnico Industrial de Pasto. (2013). *Manual de Convivencia*. Sin editorial.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15(302), 113-128. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a02.htm>
- Jiang, Q., Hou, L., Wang, H. & Li, C. (2018). The effect of cognitive reappraisal on reactive aggression: an fMRI Study. *Frontiers in psychology*, 15, 1-12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01903/full>
- Johnson, D., Johnson, R., Mitchell, J., Cotten, B., Harris, D. & Louison, S. (1996). Effectiveness of Conflict Managers in an Inner-City Elementary School. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 280-285. <https://www.jstor.org/stable/27542045?seq=1>
- Justicia, A., Pichardo, C. y Justicia, F. (2015). Estudio longitudinal de los efectos del programa aprender a convivir en la competencia social infantil. *Revista de psicodidáctica*, 20(2), 263-283. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17541412004.pdf>
- Kline, R. (2011). *Principles and practice of Structural Equation Modeling*. Editorial Guildford Press.
- Kobayashi, R., Shigematsu, J., Miyatani, M. & Nakao, T. (2020). Cognitive reappraisal facilitates decentering: a longitudinal cross-lagged analysis study. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-5. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00103/full>
- Kyung, E., You, S. y Knox, J. (2019). The mediating effect of empathy on the relation between child self-expressiveness in family and prosocial behaviors. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 1572-1581. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10826-019-01676-2>

- Laguna, C. (2014). *Correlación y regresión lineal*. España: Instituto Aragonés de Ciencias de la Salud. <http://www.ics-aragon.com/cursos/salud-publica/2014/pdf/M2T04.pdf>
- Leonov, N. & Glavatskikh, M. (2017). Changing the image of a conflict situation while training school students in mediation skills. *Psychology in Russia*, 10(2), 165-178. <http://psychologyinrussia.com/volumes/index.php?article=6456>
- Ley N° 115, ley general de la educación (8 de febrero de 1994). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley N° 1090, ley por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el código deontológico y Bioético y otras disposiciones (6 de septiembre de 2006). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205>
- Ley N° 3035, ley por la cual se crea el sistema de mediación escolar (23 de abril de 2009). Diario oficial de Argentina. <http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley3055.html>
- Ley N° 1620, ley por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/322721:Ley-1620-del-15-de-marzo-de-2013>
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., y Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282014000300040
- López, N., Iriarte, C. y Gonzáles, C. (2004). Aproximación y revisión del concepto “competencia social”. *Revista Española de Pedagogía*, 62(227), 143-156. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=866882>
- López, M. (2016). Formación de formadores y mediadores escolares con análisis transaccional. *European Scientific Journal*, 12(10), 24-26. <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/7405>

- Lorente, I. y Torrego, J. (2017). Percepción del alumnado y profesorado sobre un programa de mediación entre iguales. *Qualitative Research in Education*, 6(2), 214-238. <https://doi.org/10.17583/qre.2017.2713>
- Lorenzo, U. (2000). The weighted oblimin rotation. *Psychometrika*, 65, 301-318. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02296148>
- Lorenzo, U. y Ferrando, P. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavioral Research Methods, Instruments and Computers*, 38(1), 88-91. <http://doi.org/10.3758/bf03192753>
- Lozano, A., Gutiérrez, P. y Martínez, R. (2018). La mediación educativa como cultura de paz. *Revista de Cultura de Paz*, 2, 125-145. <https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/26>
- Lungman, S. (1996). *La mediación escolar*. Lugar Editorial.
- Malinauskas, R., Sniras, S. & Malinauskiene, V. (2018). Social self-efficacy training programme for basketball-playing students: a case study. *Journal sport psychology*, 27(1), 165-185. <https://revistes.uab.cat/rpd/article/view/v27-n1-malinauskas-sniras-malinauskiene>
- Malinauskas, R. & Saulius, T. (2019). Social Self-efficacy and prosocial behavior among students of high and youth schools. *European journal of contemporary education*, 8(3), 542-549. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1228724>
- Marín, A. (2021). *Mecanismos cerebrales de la toma de decisiones morales y la regulación emocional, reevaluación cognitiva y empatía, en hombres condenados por violencia de género*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. Archivo digital. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/69426>
- Marrugo, G., Gutierrez, J., García, I. y García, M. (2016). Estrategia de convivencia escolar para la formación de jóvenes mediadores de conflictos. *Escenarios*, 14(1), 72-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5676451>

- Martín, J. y Casas, J. (2019). Evaluación del efecto del programa “Ayuda entre iguales de Córdoba” sobre el fomento de la competencia social y la reducción del bullying. *Aula Abierta*, 48(2), 221-228. <http://hdl.handle.net/11162/185725>
- Martínez, B., Musitu, G., Amador, L. y Monreal, M. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 55-66. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n2/v44n2a05.pdf>
- Martínez, M. (2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos. *Revista Educación y Humanismo*, 20(35), 127-142. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2838>
- Martins, A., Machado, C. y Cunico, E. (2016). Mediación de conflictos en las escuelas: entre normas y percepciones docentes. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 566-592. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5681764>
- Martins, E. & Martins, S. (2016). A gravitação da ética do cuidado na mediação: intervenção social e escolar nas escolas. *Poiésis*, 10(18), 371-388. <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/article/view/2927/2924>
- Matas, A. (2012). *Introducción a la investigación en ciencias de la educación*. Editorial Bubok Publishing S.L.
- Máximo, C. y De Mendoca, L. (2018). Mediación y resolución de conflictos escolares ¿Criminalización o educación? *Comunicaciones Piracicaba*, 25(2), 59-78.
- Medina, M. (2015). Mediación de pares en las escuelas públicas: una alternativa para la solución de conflictos. *Revista Griot*, 8(1), 85-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7048271>
- Meneses, J. (2016). *Aspectos básicos del análisis multivariante*. Editorial Universitat Oberta de Catalunya.
- Meroni, E., Piazzalunga, D. & Pronzato, C. (2021). Allocation of time and child socio-emotional skills. *Review Economics of the Household*, 20, 1155-1192. <https://doi-org.ezproxy.unal.edu.co/10.1007/s11150-021-09580-9>

- Mieres, M., Salvo, S. y Denegri, M. (2018). Evaluación de la escala de prosocialidad de Capra, Steca, Zelli y Campana en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 56(3), 21-32. <https://www.redalyc.org/journal/4596/459664450003/html/>
- Mikulic, I., Crespi, M., Elmasian, M. y Fernández, G. (2015). *Evaluación psicológica y discapacidad social: adaptación de la Escala de Discapacidad Social de Marlowe-Crowne y del Inventario Balanceado de Respuestas Socialmente Deseables*. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XII Jornadas de Investigación, XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Milián, I., García, F., Rubio, A., Roselló, S., Sanahuja, A. y Marande, G. (2015). Cómo correlacionan los tres agentes del aula con el ajuste social en primer ciclo de educación primaria. *Ágora de Salud II*, 2(5), 55-63. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/126448>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Argentina. (2004). *Orientaciones para el diseño e implementación de proyectos*. Gobierno de Argentina.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *El 60% de los colegios distritales está en categoría alta, superior y muy superior*. <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3article-336265.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (septiembre 11, 2013). Decreto No. 1965. Por el cual se reglamenta la ley 1620 de 2013, que crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Bogotá, Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Paso a paso, programa de educación socioemocional, estrategia de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media*. Banco mundial, oficina Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Cuestionarios Auxiliares. Guía de orientación y uso de resultados pruebas evaluar para avanzar*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Icfes, Bogotá, Colombia.
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liverati, A., Petticrew, M., Shekelle P., & Stewart, L. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P). *Systematic reviews*, 4(1), 1-9. <https://systematicreviewsjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/2046-4053-4-1/>
- Molina, A., Pérez, R., Bustos, E., Castaño, C. Suárez, O. y Sánchez, M. (2013). Mapeamiento informacional bibliográfico de enfoques y campos temáticos de la diversidad cultural: el caso de las revistas CSSE, Sci. Edu. And Sci & Edu [ponencia]. *Revista Pedagógica*, 1-8. Brasil.
- Monjas, I. y Gonzáles, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España.
- Monteiro, A., Tavares, C. y Da Silva, F. (2018). Mediação de conflitos escolares: fundamentos com base na educação em direitos humanos. *Conhecimento e diversidade*, 10(20), 50-61. https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/3379/pdf
- Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International journal of clinical and health psychology*, 7(3), 847-862. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33770318.pdf>
- Moraleda, M. (1999). *Educación en la competencia social. Un programa para la tutoría con adolescentes*. Editorial CCS.

- Moraleda, M., Gonzáles, A. y García, J. (2004). *Actitudes y estrategias cognitivas sociales*. TEA Ediciones.
- Morán, V. y Oláz, F. (2014). Instrumentos de evaluación de habilidades sociales en América Latina: un análisis bibliométrico. *Revista de Psicología*, 23(1), 93-105. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26432004010>
- Morata, M. de los Á., & Holgado, F. (2013). Construct validity of Likert scales through confirmatory factor analysis: A simulation study comparing different methods of estimation based on Pearson and polychoric correlations. *International Journal of Social Science Studies*, 1(1), 54-61. <https://doi.org/10.11114/ijsss.v1i1.27>
- Muela, A., Balluerka, N. y Torres, B. (2013). Ajuste social y escolar de jóvenes víctimas de maltrato infantil en situación de acogimiento residencial. *Anales de Psicología*, 29(1), 197-206. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282013000100023
- Muñiz, J. y Fonseca, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7-16. <http://www.psicothema.com/pdf/4508.pdf>
- Navarro, G., Flores, G. y Rivera, J. (2021). Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan en un programa de enriquecimiento extracurricular chileno. *Calidad en la Educación*, 55, 6-40. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1007>
- Ntho, M. y Nieuwenhuis, F. (2016). Mediation as a leadership strategy to deal with conflict in schools. *Journal of curriculum and teaching*, 5(2), 13-24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1157575.pdf>
- Oliden, P. y Zumbo, B. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20(4), 896-901. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3572>
- Olivares, J. y García, L. (2002). Aplicación de la versión española de la terapia para la eficacia social en adolescentes (SET-Asv) al tratamiento de un adolescente con fobia

- social generalizada. *Psicología conductual*, 10(2), 409-419.
<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-18202>
- Olmos, S., Torrecilla, E. y Rodríguez, M. (2017). Competencias profesionales en resolución de conflictos: eficacia de un programa para la mejora competencial. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 25-42.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338254890008>
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2006). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Revista de la Asociación de Inspectores de la Educación de España*, (2), 1-7.
<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/202>
- Ortega, R., Maripanguí, C., Ñacupil, M., Cabezas, H. y Carafi, E. (2007). *Orientación de estratégicas para la formación de monitores en mediación de conflictos escolares*. Editorial Universidad de Chile.
- Ortega, C. (2011). Cambio teórico en las fronteras del racionalismo crítico: commensurabilidad y refutación progresiva en las ciencias sociales. *Alpha*, 32, 235-254.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012011000100017
- Otero, M. (2011). Mediación escolar. A propósito de la ley 4/2011 de convivencia y participación de la comunidad educativa (comunidad autónoma de Galicia). *Dereito*, 20(2), 131-160. <http://www.usc.es/revistas/index.php/dereito/article/view/132>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnica de muestreo sobre una población a estudio. *International journal of morphology*, 35(1), 227-232.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Ovejero, A. (2004). *Técnicas de Negociación. Como negociar eficaz y exitosamente*. Editorial McGraw-Hill.
- Paz, M. (2002). La mediación escolar una forma de enfocar la violencia en las escuelas. *Cuadernos de Trabajo Social*, 10, 319-327.
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/5674>

- Pereda, M. (1987). *Psicología experimental I. Metodología*. Ediciones Pirámide.
- Pérez, C., Cuastumal, R., Obando, L. y Hernández, E. (2020). Factores socio-ambientales de la violencia urbana y la convivencia escolar: panorama de tres instituciones educativas en Pasto (Colombia). *Territorios*, 43, 1-22. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.7356>
- Pérez, E. y Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161108>
- Pérez, E. y Gutiérrez, D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Revista Ra Ximhai*, 12(3), 163-180. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811010.pdf>
- Pinto, E. (2017). Mediación escolar: un estudio de caso en Portugal. *Centro de Investigación en Derecho Público – Universidad de Montreal*. <https://fmm2017.openum.ca/files/sites/89/2017/06/Maria-Elisabete-GUEDES-PINTO-DA-COSTA-Pdf.pdf>
- Piug, M. y Morales, J. (2012). La competencia social y cívica: una aproximación a la realidad. *Revista Española de Pedagogía*, 70(253), 441-460. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3785/La%20competencia%20social%20y%20c%20C3%ADvica.pdf?sequence=1>
- Portela, I., Alvariñas, M. & Pino, M. (2021). Socio-emotional skills as predictors of performance of students: differences by gender. *Sustainability* 13, 1-11. <https://doi.org/10.3390/su13094807>
- Portillo, M. (2017). Educación por habilidades: perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), 1-13. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/21719>
- Possato, B., Rodríguez, A., Ortega, R. y Pacheco, D. (2016). El mediador de conflictos escolares: experiencias en América del Sur. *Psicología Escolar e Educativa*, 20(2), 357-366. https://www.redalyc.org/pdf/2823/Resumenes/Resumen_282347789019_1.pdf
- Prada, J. y López, J. (2008). La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Documentación Social*, 148, 99-116.

- Prawda, A. (2008). *Mediación escolar sin mediadores*. Editorial Bonum.
- Pulido, R., Fajardo, T., Pleguezuelos, L. y De Gregorio, R. (2010). La mediación escolar en la comunidad de Madrid: Análisis del impacto de la formación en el profesorado y alumnado en el IES “Las Américas” de Parla. *Revista de Mediación*, 3(6), 32-43. <https://revistademediacion.com/wp-content/uploads/2013/08/Revista-Mediacion-6-05.pdf>
- Pulido, E., Cudris, R., Tirado, M. y Jiménez, L. (2020). Mediación de conflictos y violencia escolar: resultados de intervención a través de un estudio cuasi-experimental. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 45-63. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29261>
- Pulido, R., Calderón, S., Martín, G. y Lucas, B. (2013). Implementación de un programa de mediación escolar: Análisis de las dificultades percibidas y propuestas de mejora. *Revista complutense de Educación*, 25(2), 375-392. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/41610/42941>
- Pulido, R., Calderón, S., Seaone, G. y Molina, B. (2015). Análisis de los alumnos mediadores como clave del éxito de la mediación escolar. *Información Psicológica*, 110, 24-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7478403>
- Putra, I., Astell, T., Cliff, D., Vella, S. John, E. & Feng, X. (2020). The relationship between green space and prosocial behavior among children and adolescent: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-20. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00859/full>
- Rai, K. & Singh, R. (2021). Conflicts in schools: causative factors and resolution strategies. *Educational, cultural, and psychological studies*, 24, 109-127. <https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/2527/1516>
- Redondo, J., Rangel, K. y Luzardo, M. (2015). Diferencias en comportamientos prosociales entre adolescentes colombianos. *Psicogente*, 18(34), 311-319. <https://doi.org/10.17081/psico.18.34.507>
- República de Colombia. (2018). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad*. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/Plan->

Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Bases-del-Plan-Nacional-de-Desarrollo-2018-2022.aspx

- Rodrigues, D., Huic, A., Lopez, D. & Kumashiro, M. (2019). Regulatory focus in relationships and conflict resolution strategies. *Personality and Individual Differences, 142*, 116-122. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.041>
- Rodríguez, F., Ovejero, A., Bringas, C. y De la Villa Moral, M. (2016). Afrontamiento de conflictos en la socialización adolescente. Propuesta de un modelo. *Psicología desde el Caribe 33*(1), 1-13. <https://doi.org/10.14482/psdc.33.1.8083>
- Rodríguez, F. (2017). Propiedades psicométricas de la escala alteración del comportamiento en la escuela en estudiantes de primaria de las instituciones educativas públicas del porvenir. *Revista de investigación de estudiantes de psicología JANG, 6*(1), 1-16. <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/JANG/article/view/1137>
- Rolán, K., Martínez, M., Parada, V., Abilleira, A. y Fariña, F. (2017). Acoso escolar en primaria tras la formación en técnicas de mediación. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación, 2*, 82-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6241118>
- Romera, E., Cano, J., García, C. & Ortega, R. (2016). Cyberbullying: social competence, motivation, and peer relationships. *Media Education Research Journal, 48*(3), 71-79. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/3155259>
- Romera, E., Herrera, M., Casas, J., Ortega, R. & Gómez, O. (2017). Multidimensional Social Competence, Motivation, and Cyberbullying: A cultural approach with Colombian and Spanish adolescent. *Journal of cross-cultural psychology, 48*(8), 83-97. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022022116687854>
- Romera, E., Luque, R., García, C. & Ortega, R. (2022). Competencia social y bullying: el papel de la edad y el sexo. *Educación XXI, 25*(1), 309-333. <https://hdl.handle.net/11162/222823>
- Romero, L., Alamilla, M. y García, J. (2017). Mediación escolar en el modelo educativo para la educación obligatoria en México. *International Journal of Humanities and Social Science Invention, 6*(7), 37-42. [http://www.ijhssi.org/papers/v6\(7\)/Version-2/H0607023742.pdf](http://www.ijhssi.org/papers/v6(7)/Version-2/H0607023742.pdf)

- Ruano, F., Quiroz, A. y Narváez, J. (2021). Implicaciones de la conurbación en el sentido de comunidad y el apoyo social de la comunidad de Jonjovito. *Informes psicológicos*, 21(2), 27-42. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/7199>
- Sáez, J. (2018). Consolidación de los proyectos de mediación escolar. *Publicaciones Didácticas*, 92, 1-7. <https://core.ac.uk/download/pdf/235853995.pdf>
- Saiz, C. y Moreno, R. (2010). La competencia social en adolescentes. Efectividad de un programa de intervención educativa sobre las actitudes sociales de los estudiantes. *Psicología educativa*, 16(1), 51-62. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/ed2010v16n1a5>
- Sánchez, A., Rivas, M. y Trianes, M. (2006). Eficacia de un programa de intervención para le mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 9(4), 353-369. http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espagnol/Art_9_128.pdf
- Sánchez, M. (2014). Nuevas Claves en Mediación Educativa. *Innovación educativa*, 24, 5-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4920318>
- Sánchez, D., y Gonzáles, E. (2017). Los programas de mediación escolar como herramienta para la promoción de unas relaciones de pareja saludables en la adolescencia. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 28(1), 72-85. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/19359/16274>
- Sañudo, E. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos*, 6, 83-98. <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835165006.pdf>
- Satorra, A., & Bentler, P.M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507-514. <https://doi.org/10.1007/BF02296192>
- Satorra, A., y Bentler, P. (2010). Ensuring positiveness of the scaled difference chi-square test statistic. *Psychometrika* 75(2), 243-248. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2905175/>
- Scaini, S., Belotti, R., Fiocco, V., Battaglia, M. & Ogliari, A. (2017). A genetically informed study of the covariation between childhood anxiety dimensions and social

- competence. *J child fam stud*, 26, 2519-2528.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-017-0760-2>
- Scott, B., Pina, A. & Parker, J. (2018). Reluctance to express emotion explains relation between cognitive distortions and social competence in anxious children. *British journal of developmental psychology*, 36(3), 402-417.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29235136/>
- Segrin, C. & Taylor, M. (2007). Positive interpersonal relationship mediate the association between social skills and psychological well-being. *ScienceDirect*, 43(4), 637-646.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886907000359>
- Serrano, G. & Méndez, M. (1999). Las intervenciones de los mediadores. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la federación españolas de asociaciones de psicología*, 52(2), 235-253.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2498330>
- Serrano, G., Lopes, C., Rodríguez, D., Mirón, L. (2007). Características de los mediadores y éxito de la mediación. *Anuario de Psicología Jurídica*, 16, 75-88.
<https://www.redalyc.org/pdf/3150/315024763006.pdf>
- Sinibaldi, J. (2013). Violencia familiar y cultura de paz. *Formación de educadores: experiencia centroamericana*, 34(2), 99-137.
<http://eds.b.ebscohost.com/bibliotecavirtual.unad.edu.co/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=693b7942-486e-46af-a179-1ea719a24503%40pdc-v-sessmgr01>
- Son, D. & Padilla, L. (2020). Happy helpers: a multidimensional and mixed-method approach to prosocial behavior and its effects on friendship quality, mental health, and well-being during adolescence. *Journal of happiness studies*, 21(5), 1705-1723.
https://ideas.repec.org/a/spr/jhappi/v21y2020i5d10.1007_s10902-019-00154-2.html
- Soto, C. y Segovia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice de validez de contenido: un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología*, 25(1), 169-171. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973711>
- Su, J., Yao, C., Pei, M., & Su, Y. (2019). Prosociality across adolescence: a large cross-sectional study. *Child Indicators Research*, 13, 131-145.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s12187-019-09668-w>

- Torrego, J. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de formadores*. Editorial Narcea.
- Torrego, J. (2017). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Editorial Narcea.
- Turk, F. (2018). Evaluation of the effects of conflict resolution, peace education and peer mediation: a meta-analysis study. *International Education Studies*, 11(1), 25-43. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165110.pdf>
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Gurler, S., Turk, F., Kalender, A., Zengin F. & Sevkin, B. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish elementary school student's conflict resolution strategies. *Journal of Peace Education*, 7(1), 33-45.
- Usó, I., Villanueva, L. & Adrián, J. (2016). Impact of peer mediation programs to prevent bullying behaviors in secondary schools. *Infancia y aprendizaje*, 39(3), 499-527. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.2016.1189122>
- Vallés, A., Olivares, R. y Alcázar, A. (2014). Competencia social y autoestima en adolescentes con fobia social. *LIBERABIT*, 20(1), 41-53. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272014000100005
- Vargas, T. y Mora, R. (2017). Tamaño de la muestra en modelos de ecuaciones estructurales con constructos latentes: Un método práctico. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 1-34.
- Vásquez, E. (2017). Estudio de las conductas prosociales en niños de San Juan de Pasto. *Psicogente*, 20(38), 282-295. <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v20n38/0124-0137-psico-20-38-00282.pdf>
- Ventura, J. y Caycho, T. (2017). El coeficiente omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 15(1), 625-627. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf>
- Viana, M. y López, I. (2015). Aportación de la mediación escolar a la igualdad y a la inclusión social. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(1), 14-26. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/118>

- Viana, M. (2017). Características de la mediación escolar en España. Estudio comparado entre comunidades autónomas. *Cuestiones pedagógicas*, 22, 377-394. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9849>
- Villanueva, L., Usó, I. y Adrián, J. (2013). Los programas de mediación entre iguales: una herramienta eficaz para la convivencia escolar. *Apuntes de psicología*, 31, 165-171. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/319>
- Villarejo, S., Martínez, J. y García, O. (2020). Estilos parentales y su contribución al ajuste personal y social de los hijos. *Ansiedad y Estrés*, 26(1), 1-8. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1134793719300363>
- Vizcaíno, M. (2015). La formación para la convivencia: un reto para la gestión escolar. *Espacio abierto cuaderno venezolano de sociología*, 24(3), 115-129. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2019/09/DOC2-formacion-conv.pdf>
- Wals, F., Romera, E. y Viejo, C. (2015). La influencia de la autoeficacia social y el apoyo social en la calidad de las relaciones de pareja adolescentes. *Psychology, society & education*, 7(1), 71-84. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i1.541>
- Wiss, A. & Knoch, D. (2022). Neuroscientific approaches to study prosociality. *Current opinion in psychology*, 44, 38-43. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.028>
- Yvetta, G., and others. (1995). Effects of Peaceful Solutions Peer Mediation Training on Knowledge and Skills of Elementary Students. *Meeting Papers*, Ed 392553. <https://eric.ed.gov/?id=ED392553>
- Zabala, C. (2018). Habilidades de mediación escolar y aprendizaje cooperativo de estudiantes de educación primaria [Trabajo de grado, Universidad Católica de Mogrovejo]. Archivo digital. <http://tesis.usat.edu.pe/xmlui/handle/20.500.12423/1596>
- Zambrano, R. (2015). Implantación de un programa de mediación escolar. *Via Docente*, 25(2), 375-392. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/111487/7_via_docente_n1.pdf?sequence=1

- Zhang, F., You, Z., Fan, C., Gao, C., Cohen, R., Hsueh, Y. & Zhou, Z. (2014). Friendship quality, social preference, proximity prestige, and self-perceived social competence: interactive influences on children's loneliness. *Journal of school psychology, 52*, 511-526. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440514000508>
- Zhou, M. & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *The international journal of emotional education, 4*(2), 27-42. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/6140>
- Zúñiga, E. (2002). *Nariño, cultura e ideología*. Editorial Universidad de Nariño.

ANEXOS

Anexo A. Solicitud permiso de investigación.

San Juan de Pasto, 3 de febrero de 2021

Maestro

FAVIO IVÁN CABRERA PAZ

Rector I.E.M. Ciudadela Educativa de Pasto

Cordial Saludo

En nombre del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Nariño me dirijo a usted con el fin de invitarle formalmente a participar del proyecto de investigación denominado: **La competencia social multidimensional en la formación de habilidades para la mediación escolar: lineamientos y estrategias.**

Este estudio tiene como objetivo final establecer lineamientos para el desarrollo de programas de formación en habilidades para la mediación escolar en adolescentes. En este marco se proyectan como objetivos específicos, entre otros: a) identificar los elementos teóricos que constituyen las habilidades para la mediación escolar; b) determinar las evidencias empíricas respecto a las propiedades psicométricas de un instrumento para medir habilidades de mediación escolar en estudiantes de las instituciones educativas de Pasto y c) establecer la influencia de la competencia social multidimensional en la formación de habilidades para la mediación escolar.

Los resultados permitirán dejar en su prestigiosa institución educativa un documento orientador (cartilla) que contiene estrategias específicas acerca de cómo formar estudiantes para la mediación escolar en función de atender el conflicto y prevenir su escalada. Dichos lineamientos serán avalados teóricamente a partir de los resultados de esta investigación.

En ese sentido, respetuosamente le solicito considerar nuestra propuesta y de ser posible asignar un espacio en su agenda para definir las expectativas, los cronogramas y aclarar las inquietudes que surjan en pro de lograr la participación de la institución en el estudio.

Para el efecto, respetuosamente le solicito comunicar su respuesta al correo electrónico javierbenitez07@gmail.com y/o al número telefónico 3187635451.

Agradecemos de antemano su atención a la presente, cordialmente

PhD. Gabriela Hernández Vega

Directora Académica Doctorado en Ciencias de la Educación UDENAR

PhD. Harvey Mauricio Herrera López

Director de Tesis Doctoral, profesor asociado Universidad de Nariño.

Ps., Mg. Francisco Javier Benítez Moreno

Estudiante Doctorado en Ciencias de la Educación UDENAR

Docente con Funciones de Orientador Secretaría de Educación Municipal de Pasto.

Anexo B. Cuestionario AMSC-Q (Evaluación de la competencia social).



Adolescent Multidimensional Social Competence Questionnaire –AMSC-Q-

(Gómez-Ortiz, Romera & Ortega-Ruiz, 2017)

Versión validada para Colombia

(Olga Gómez-Ortiz; Eva M. Romera; Rosario Ortega-Ruiz; Mauricio Herrera & James O'Higgins Norman, 2017)

Con este cuestionario que vas a rellenar se pretende conocer cómo son tus relaciones con los demás, las repercusiones que pueden tener estas relaciones y los diversos factores que influyen en las mismas.

Por favor, responde de manera sincera, tus respuestas serán confidenciales y anónimas

DATOS PERSONALES

Sexo: Hombre Mujer Curso y letra: _____ Edad: _____ años
Fecha de nacimiento: _____ (día) _____ (mes) _____ (año)
Colegio: _____

1. ¿En qué país naciste? Colombia Otro país _____ (especificalo, por favor)

2. ¿Cuántas personas viven contigo en tu casa? _____ (sin incluirte tú)

3. ¿Quién vive contigo en casa? (puedes marcar más de una alternativa)

Madre Padre Hermanos/as abuelos otros familiares
 Nueva pareja de mi madre Nueva pareja de mi madre padres adoptivos

4. ¿Cuántos hermanos y hermanas tienes? _____ (sin incluirte tú)

5. ¿Cómo describirías el lugar donde vives? Un pueblo Un barrio periférico (afueras de la gran ciudad)
 Una ciudad Una casa en el campo

6. ¿Has repetido algún curso en primaria? Sí No 7. ¿Has repetido algún curso en la secundaria? Sí No

Adolescent Multidimensional Social Competence Questionnaire -AMSC-Q-

A continuación encontrarás una serie de preguntas relativas a tu forma de ser y a las relaciones que mantienes con los demás. Por favor, responde todas las preguntas de forma sincera y pensando en lo que sueles hacer en la mayoría de las ocasiones.

RECUERDA QUE TUS RESPUESTAS SERÁN ANÓNIMAS Y CONFIDENCIALES.

Encierra en un círculo el número de acuerdo a:

1 = Totalmente falso; 2 = Bastante falso; 3 = Algo falso; 4 = ni falso ni verdadero; 5 = Algo verdadero; 6 = Bastante verdadero; 7 = Totalmente verdadero

1	Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma.	1	2	3	4	5	6	7
2	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas, cambio mi manera de pensar sobre la situación	1	2	3	4	5	6	7
3	Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro	1	2	3	4	5	6	7
4	Cuando quiero reducir mis emociones negativas, cambio mi manera de pensar sobre la situación	1	2	3	4	5	6	7
5	Mis compañeros/as o amigos/as acuden a mí cuando tienen algún problema	1	2	3	4	5	6	7
6	Mis compañeros/as o amigos/as me ayudan cuando lo necesito	1	2	3	4	5	6	7
7	Mis compañeros se interesan por mí	1	2	3	4	5	6	7
8	Mis compañeros se sienten a gusto trabajando conmigo	1	2	3	4	5	6	7
9	Mis compañeros/as o amigos/as cuentan conmigo cuando hay que organizar alguna actividad	1	2	3	4	5	6	7
10	Me uno a las actividades que realizan los demás	1	2	3	4	5	6	7
11	Caigo bien entre mis compañeros/as	1	2	3	4	5	6	7
12	Siento que tengo amigos	1	2	3	4	5	6	7
13	Si un compañero/a está muy agobiado y no le da tiempo a terminar el trabajo, lo ayudo	1	2	3	4	5	6	7
14	Reacciono para defender a un compañero/a del que hacen bromas o se meten con él/ella	1	2	3	4	5	6	7
15	Cuando un compañero/a o amigo/a está triste, lo consuelo para que se sienta mejor	1	2	3	4	5	6	7
16	Si veo que un compañero/a se siente solo, lo ayudo a integrarse en mi grupo de amigos/as	1	2	3	4	5	6	7
17	Ayudo a los compañeros que tienen algún problema físico (pierna escayolada, silla de ruedas...etc.) en su día a día	1	2	3	4	5	6	7
18	En las relaciones con mis amigos y compañeros de clase, siento que hago las cosas bien (me siento eficaz)	1	2	3	4	5	6	7
19	En las relaciones con mis profesores/as, siento que hago las cosas bien (me siento eficaz)	1	2	3	4	5	6	7
20	En las relaciones con mis familiares, siento que hago las cosas bien (me siento eficaz)	1	2	3	4	5	6	7
21	En las relaciones con otros adultos o personas mayores, siento que hago las cosas bien (me siento eficaz)	1	2	3	4	5	6	7
22	Dejo trabajar a los demás sin molestarlos	1	2	3	4	5	6	7
23	Pido la palabra y espero turno para hablar	1	2	3	4	5	6	7
24	Cumplo las normas	1	2	3	4	5	6	7
25	Respeto la opinión de los demás aunque no la comparta	1	2	3	4	5	6	7
26	Cuido el material y las instalaciones del centro	1	2	3	4	5	6	7

Gracias por tu colaboración

Anexo C. Consentimiento informado instrumentos a aplicar.

Estimados Padres:

Nos dirigimos a ustedes a fin de solicitar su colaboración en el estudio que el psicólogo y estudiante de doctorado en ciencias de la educación Francisco Javier Benítez Moreno (Universidad de Nariño) llevan a cabo en las instituciones educativas de la ciudad de Pasto, el cual tiene como propósito generar orientaciones y lineamientos para la formación de habilidades en mediación escolar a partir del desarrollo de competencia social. Cabe exponer que los mediadores escolares son los estudiantes que atienden los conflictos que se presentan en los establecimientos educativos con miras a encontrar formas pacíficas de resolución.

Los resultados de dicho estudio serán muy importantes ya que contribuyen a la mejora de la convivencia escolar a partir del diseño y puesta en marcha de procesos de formación de mediadores, así como también permitirán contar con un instrumento validado que facilite la conformación del equipo mediador.

Los estudiantes, deberán contestar los cuestionarios que tratan sobre los aspectos relevantes para la investigación, esto se desarrollará como actividad dentro de la jornada escolar. Los cuestionarios son de carácter anónimo y no representa riesgo alguno. En caso de aceptar, le solicitamos tenga a bien completar las preguntas que presentamos a continuación.

Datos generales del estudiante:

Nombre y apellido: _____

Edad: _____

Curso: _____

Institución Educativa: _____

Datos generales del padre/madre o acudiente:

Nombre y apellido: _____

Cédula de ciudadanía: _____

Acepto que mi hijo participe (firma): _____

Anexo D. Cartilla Pedagógica Formación de Mediadores Escolares.

La cartilla tiene como propósito principal brindar orientaciones pedagógicas para el desarrollo de las habilidades de mediación escolar a partir de la competencia social multidimensional. Se dirige a la comunidad educativa, pero de manera especial a los directivos y docentes, al entregar insumos tales como: conceptos clave, ejemplos para el desarrollo de actividades y un cuestionario debidamente validado que facilita a los establecimientos educativos la selección de candidatos a conformar el equipo mediador con la mejor aptitud y es además, un insumo que aporta al diagnóstico en función de orientar los procesos pedagógicos. Cada contenido de la cartilla se caracteriza por tener un diseño particularmente didáctico, agradable y aprensible. En la página siguiente encontrarás la cartilla.



FORMACIÓN DE HABILIDADES SOCIO- EMOCIONALES PARA LA MEDIACIÓN ESCOLAR



Francisco Javier Benítez Moreno

Harvey Mauricio Herrera López



Autor: FRANCISCO JAVIER BENÍTEZ MORENO,



Psicólogo de la Universidad de Nariño. Magister en Musicoterapia de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Doctor en Ciencias de la Educación de la universidad de Nariño – Red de Universidades RUDECOLOMBIA. Docente con funciones de orientador en la Institución Ciudadela Educativa de Pasto. Investigador del grupo “Psicología y Salud” de la Universidad de Nariño.

Autor: HARVEY MAURICIO HERRERA LÓPEZ



Psicólogo de la Universidad de Nariño, Magister en Educación de la misma universidad y Doctor en Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Córdoba (España). Profesor Asociado del Departamento de Psicología, Universidad de Nariño (Colombia). Investigador del “Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia” LAECOVI- (Universidad de Córdoba, España) y del grupo “Psicología y Salud” de la Universidad de Nariño.

Miembro del International Observatory of School Climate and Violence Prevention (U. de Sevilla, España).

Asesor Internacional

Doctor Antonio Rodríguez Hidalgo

Departamento de Psicología (área de Psicología Evolutiva y de la Educación) Universidad de Córdoba (España).

Diseño

Mg. Bianca Izquierdo Sánchez

Dibujante

José Gabriel Ospina Silva

2023



FRANCISCO JAVIER BENÍTEZ MORENO

HARVEY MAURICIO HERRERA LÓPEZ

FORMACIÓN DE HABILIDADES SOCIO- EMOCIONALES PARA LA MEDIACIÓN ESCOLAR

Guía que favorece los procesos de formación de mediadores escolares a partir de la competencia social para contribuir a la sana convivencia del establecimiento educativo.

Formación de habilidades socio-emocionales para la mediación escolar

Agradecimientos

Dr. José Luís Benavides Passos
Secretario de Educación Municipal de Pasto

Dra. Gloria Eneyda Jurado Erazo
Exsecretaria de Educación Municipal de Pasto

Rector. Favio Iván Cabrera Paz
Institución Educativa Ciudadela Educativa de Pasto



Presentación

Esta cartilla tiene como propósito formular orientaciones pedagógicas que guíen el desarrollo de las habilidades para la mediación escolar a partir de la competencia social multidimensional; es además, el resultado de un proceso investigativo. Los objetivos específicos son: 1) presentar los conceptos fundamentales de la mediación, características, etapas y el concepto de conflicto; 2) describir las habilidades socio-emocionales para la mediación y sus dimensiones y 3) especificar cómo la competencia social multidimensional aporta al desarrollo de esas habilidades, para ello se sugieren algunas recomendaciones y actividades prácticas a manera de ejemplos.

La presente se dirige a la comunidad educativa y, de manera especial, entrega insumos a docentes y directivos para agenciar procesos de formación de mediadores escolares, los cuales pueden ser desarrollados como actividades curriculares en áreas fundamentales, proyectos pedagógicos e incluso como iniciativas institucionales de conformación de equipos de mediación que fortalezcan el componente de promoción sugerido por la ley 1620 y su decreto reglamentario.

La cartilla ofrece lineamientos que podrían mejorar la calidad de la educación de los mediadores escolares porque, coherente con la política educativa del Ministerio de Educación Nacional (2017), se enfatiza en la dimensión socio-emocional. De ahí que representa una innovación y complemento de los métodos actuales que están centrados en las técnicas de resolución de conflictos. En función de ello se detallan metodologías específicas para el trabajo con estudiantes en un paradigma de la gestión institucional de la convivencia. Es de suma importancia resaltar que aportan a la construcción de la escuela como territorio de paz en tanto que la mediación es el proceso -motivado por valores- en el cual un compañero se interesa por ayudar a sus pares en la solución de conflictos.

Finalmente, se presenta un cuestionario que permite valorar las habilidades para la mediación escolar, el cual puede ser tomado como diagnóstico en función de orientar los procesos pedagógicos; al mismo tiempo, posibilita la selección de candidatos a mediadores escolares.

Para conversar

En un lugar muy cercano de nuestras casas, conviven muchas personitas, todos asisten diariamente para formarse en algebra, letras, historia entre otras clases que imparten los maestros. También, se refuerzan los valores que han aprendido en los hogares, en compañía de sus familiares.

Sin embargo, un día y otro día y otro día, algunas de estas personitas se han encontrado sumergidas entre situaciones de gritos, discordias, problemas, conflictos... los profes buscan la manera de calmar la cosa... los demás espectadores simplemente miran asombrados, tristes, angustiados... ¡claro!, no saben qué hacer.

Hasta que un día, uno de los maestros se vio preocupado e interesado de la situación, buscó ayuda, se formó intelectualmente, hizo su práctica y al final, presenta **HABILIDADES SOCIO-EMOCIONALES PARA LA MEDIACIÓN ESCOLAR**, afirmando que las mismas personitas pueden mediar entre los conflictos de los demás.

Afortunadamente la respuesta fue positiva, seis lugares asombrosos llenos de magia y color, más de 1025 personitas participaron y se puede decir con certeza que la MEDIACIÓN ESCOLAR es la clave para disipar las nubes grises.



Describe lo que está sucediendo en la imagen

¿Si fuese tu caso?... Tú:

- A. Te quedas callad@ mirando lo que sucede entre los compañeros
- B. Corres a llamar a un adulto o profesor para que solucione el problema.
- C. Le haces barra a uno de ellos.
- D. Intervienes para junto con tus compañeros encuentren una solución asertiva.

Si escogiste la respuesta D, ¡¡¡esta cartilla es para ti!!! Pues, encontraras la forma de hacer tu papel como MEDIADOR de la mejor manera.

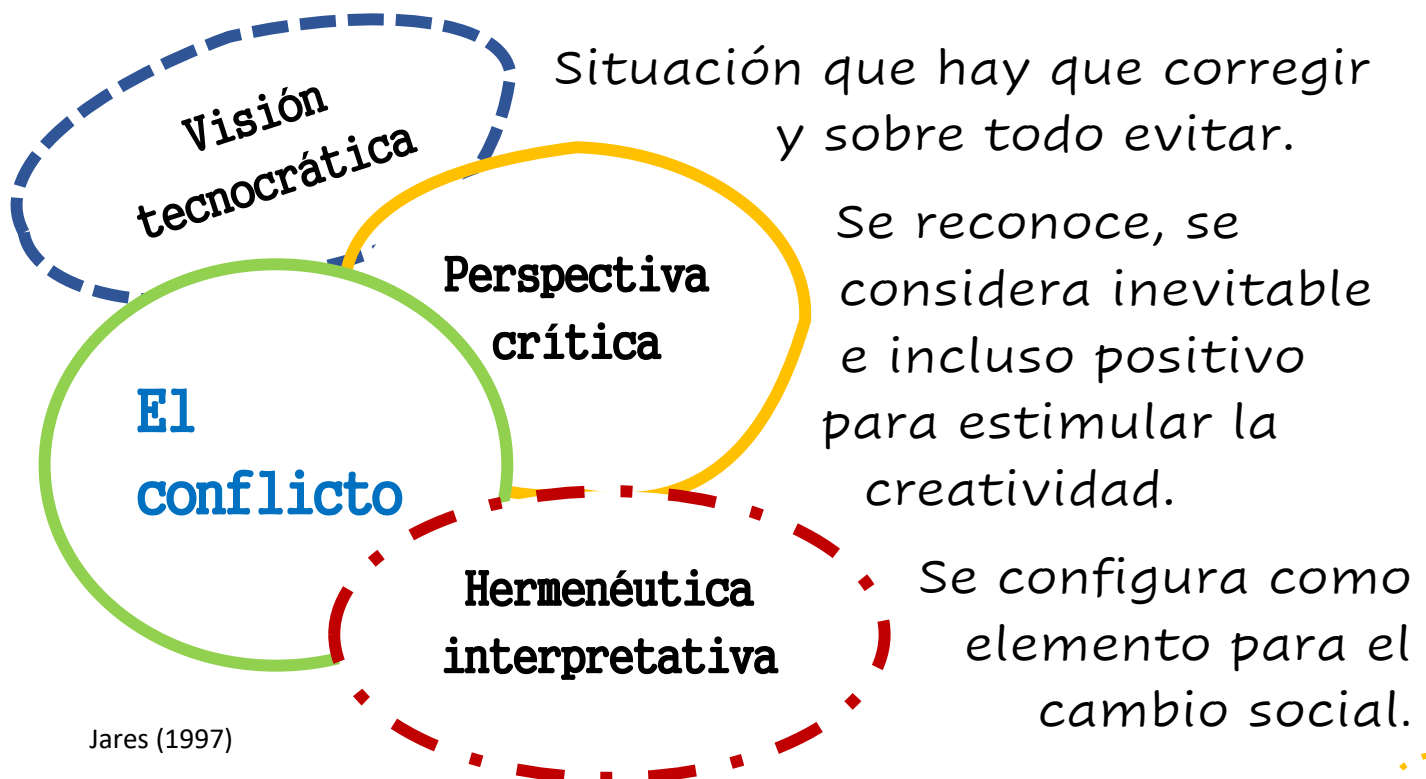
Contenido

El conflicto	9
Causas de conflictos	10
Definamos ... mediación escolar	13
Etapas del proceso de mediación	17
Desarrollo del proceso de mediación	18
Habilidades para la conciencia y la regulación emocional	20
Habilidades para comprensión y gestión del conflicto	21
Habilidades para facilitar la comunicación	22
La competencia social multidimensional en el desarrollo de las habilidades de mediación escolar	26
Prosocialidad	27
Eficacia Social	30
Reevaluación cognitiva	33
Cuestionario: Habilidades Socio-Emocionales para la Mediación Escolar – CHME	36
Ejemplar CHME	39
En conclusión	47
Fundamentación Científica	49
Referencias	50



El conflicto

Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y sentimientos, y donde la relación entre las partes en conflicto puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución del conflicto (Torrego, 2017, p. 37).



Jares (1997)




Causa de los conflictos

(Brandoni, 2017) - (Jares, 1997)

 Falta de procedimientos para llegar a acuerdos.

 Diferencia de percepciones.

 Cuestiones personales y de relación interpersonal.

 Posiciones ideológico-científicas.

 Problemas de comunicación.

 El Poder.

Es un problema que me compete....

Es un conflicto donde debemos intervenir por el bienestar de nuestros compañeros



Sabemos que es un conflicto, lo que no sabemos es qué hacer...

¿Mediación?...
pues sí, pero...
¿cómo?

Habilidades socio-emocionales para la mediación escolar

Definamos...

Mediación escolar



La mediación escolar se trata de una estrategia por la cual se pretende dirimir el conflicto de forma que resulte satisfactoria para las partes a través del diálogo. A diferencia del arbitraje, no se impone una solución, sino que se facilita que ellas mismas lleguen a un acuerdo consensuado (Cava, 2009). Al resolver los conflictos, se mejora la convivencia y previene la violencia en el centro educativo

(Ortega y Del Rey, 2006).

Vamos a jugar..... junto con tus compañeros vas a tirar un dado, quien tire el mayor número inicia. A continuación, quien tenga el primer turno tira el dado corriendo las fichas con el número que ha salido en el dado. Si cae en el color azul pierdes un turno, si cae en el color amarillo ganas un turno adicional, si cae en el escudo sigue la instrucción de acuerdo con la siguiente información:

3. La mediación escolar permite a un tercero cooperar en la solución de un conflicto. **(SI)** Avanza 5 puestos.

7. La mediación escolar deja que las personas se agarren a los golpes **(NO)**. Retrocede 3 puestos.

11. La mediación escolar genera opciones donde todos ganen y faciliten un acuerdo. **(SI)** Avanza a la casilla 24.
14. En la mediación escolar se niega a los intereses particulares de cada uno. **(NO)** Retrocede a la casilla 9.
17. La mediación escolar es una negociación psicosocial que involucra lo que se gana y lo que se pierde. **(SI)** Avanza a la casilla 23.
22. La mediación escolar no enseña a los estudiantes nada útil como competencias para la resolución de problemas. **(NO)** Retrocede a la casilla 10.
29. La mediación escolar mejora el clima escolar y a la convivencia dentro de la institución educativa. **(SI)** Avanza a la casilla 34.
31. La mediación es un acto involuntario, donde se obliga al estudiante a resolver conflictos. **(NO)** Retrocede al puesto 2.
35. En la mediación escolar se proponen herramientas y formulas en la solución de problemas. **(SI).**

¡¡¡GANASTE!!!



Escalera de mediación

	35	34	33	32	
25	26	27	28		30
24	23		21	20	19
13		15	16		18
12		11	9	8	
1	2		4	5	6

Gusanito mediador

Profe, a este amiguito se le han salido las palabras del cuerpo, ayuda a ubicar las palabras dentro de cada circulo, de manera que correspondan a las etapas de mediación escolar ¿Cuál crees que sería el orden de las etapas?. Usa tu imaginación, tu criterio, tu forma de pensar e incluso de sentir, así encontrarás el orden correspondiente.

Voluntarios
Participación
Coordinador
Mediador **Sensibilizar**
Redactar
Trabajo **PEI - PMI**
Selección **Familia** **Formación**
Aula

En la siguiente página encontrarás las etapas del proceso de mediación, no hagas trampa, termina de ayudar al gusanito y luego comparas tu proceso.

Etapas del proceso de mediación.



Los programas de mediación escolar se gestionan en la institución educativa para promover el desarrollo de la competencia social a través de la resolución de conflictos, también para fortalecer procesos de comunicación, actitudes tolerantes, interés por mejorar el clima en el aula, interpretar los sesgos cognitivos, como herramienta para mejorar la convivencia y para estimular el desarrollo socio-moral del alumnado (Pulido et al., 2010). Ortega y

Del Rey (2006), Castro (2013) y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (2004) proponen las fases siguientes para la implementación de la mediación escolar:

1	Sensibilizar e informar del programa a todos los miembros de la comunidad.	2	Redactar un protocolo que explique el funcionamiento de la mediación.	3	Lograr respaldo a través del PEI y del PMI.
Participación de la familia en cuanto al proceso.		6	Selección de voluntarios de acuerdo con algunos criterios.	5	Selección del coordinador de proyecto.
7	Formación de mediadores de acuerdo con los lineamientos.	8	Trabajo de aula con todos los cursos.	9	Desarrollo de un proceso de mediación.
Evaluación del proceso de mediación.		11	Coordinación y seguimiento relacionados con el proceso de mediación.	10	

Desarrollo del proceso de mediación.

El proceso de mediación busca la mejora de las relaciones entre las partes; de igual forma, se pretende generar el tratamiento correcto y ordenado de los temas a tratar y el aumento de la motivación de los negociadores para alcanzar el acuerdo (Serrano y Méndez, 1999).



La situación puede ser conocida por el otro.

Se describe la situación por parte de los involucrados.

Se crea un formulario de acuerdo.

Exposición de experiencias.

Se listan los intereses de cada uno.

Se proponen soluciones.

Acuerdo por parte de los involucrados.

Se formalizan los acuerdos por medio de formulario.

Seguimiento al proceso.

Acompañamiento por parte del coordinador.

Informes breves del proceso.

Torrego (2017) y MECT de Argentina (2004)



En la resolución a un conflicto el mediador es una persona importante, ya que se involucra de manera coherente y pertinente entre quienes experimentan dicha situación.

Para que esto sea posible, te presentamos.....

Habilidades Socio-emocionales para la mediación escolar

Habilidades para la conciencia y la regulación emocional.

Habilidades para la comprensión y gestión del conflicto.

Habilidades para facilitar la comunicación.

Habilidades para la conciencia y regulación emocional



Es la capacidad del mediador para el control de las emociones que fluyen en las partes y en el sí mismo con el objeto de reducir la tensión.

Las habilidades para la conciencia y regulación emocional aluden a la capacidad para evitar actuar de forma inapropiada, el manejo de emociones negativas, es especial la rabia, de tal manera que el dialogo no se afecte con acciones que podrían sentirse agresivas como por ejemplo alzar deliberadamente el tono de voz; también, a un mayor acatamiento de las normas, lo que facilitaría una convivencia positiva. (Benítez et al., 2021)



Habilidades para la comprensión y gestión del conflicto

- ✓ Es la destreza con la que el mediador lee y analiza los argumentos y discursos de las partes, en búsqueda de una solución pacífica que satisfaga sus intereses.
- ✓ Hace alusión a la capacidad para identificar las creencias, necesidades e intereses propios y de las partes.
- ✓ Reconoce la reciprocidad en el conflicto y analizar los detalles.
- ✓ Es una postura reflexiva que identifica y ordena los puntos a tratar, fija metas, emplea pasos, realiza sugerencias y resalta los intereses comunes.

(Benítez et al., 2021)



Habilidades para facilitar la comunicación



Formación para que, a partir de los argumentos escuchados y analizados, el mediador pueda expresarse de una manera adecuada y generar conversaciones productivas en las partes.

Demostrar compromiso con la confidencialidad de la información.

Comunicarse de forma apropiada.

Destreza para escuchar los puntos de vista de los demás.

Comunicación persuasiva y productiva con las partes.

Mantener las normas en el encuentro de mediación.

Usar el tono de voz, emplear expresión gestual en ánimo de demostrar actitud conciliadora.

(Benítez et al., 2021)

Querid@ joven

Las habilidades para la mediación facilitan la posibilidad de cambiar en los implicados la perspectiva del conflicto y para eso necesitamos apoyarnos en valores como el respeto, las normas de conducta, la no violencia, la ayuda y colaboración al otro.

¡¡¡Interesante!!!
... Puedo ser
mediadora



Handwritten signature

De acuerdo con las habilidades socioemocionales que hemos visto, soluciona el laberinto, relacionando con una sola palabra cada habilidad.

Conciencia
y
regulación
emocional.

Comprensión
y gestión de
conflicto.

Facilitar la
comunicación.



SENSIBILIDAD
Y ANÁLISIS

AUTOCONTROL

PERSUACIÓN



¿Qué tanto hemos aprendido?

En la siguiente sopa de letras encontrarás 12 palabras con las cuales te invito a organizar una frase alusiva a todo el tema que hemos trabajado en la cartilla. ¿Lo intentamos?

¡¡Tú Puedes!!!

X	C	V	A	V	N	O	I	C	A	C	I	N	U	M	O	C
V	T	Q	I	W	E	R	T	Y	U	I	O	P	A	S	D	F
K	E	J	C	H	A	B	I	L	I	D	A	D	E	S	H	G
L	S	Ñ	N	Z	X	C	V	B	B	N	M	Q	W	E	R	R
A	C	P	E	O	Y	U	R	E	G	U	L	A	C	I	O	N
W	O	K	I	F	E	R	E	I	U	T	N	Q	R	T	R	O
E	L	B	C	G	M	E	D	I	A	C	I	O	N	G	T	I
R	A	B	N	A	D	R	B	V	V	O	J	A	R	H	F	T
T	R	L	O	A	D	C	B	X	W	N	U	S	T	V	A	S
D	A	T	C	N	M	A	E	H	W	F	T	C	S	S	C	E
V	C	E	M	O	C	I	O	N	A	L	R	V	T	R	I	G
S	A	A	Q	E	T	Y	U	I	O	I	E	G	G	S	L	U
N	O	I	S	N	E	R	P	M	O	C	D	Y	J	Y	I	Y
G	G	A	P	G	T	V	W	Q	C	T	N	O	U	U	T	T
H	L	A	N	O	I	C	O	M	E	O	I	C	O	S	A	A
S	G	E	R	T	Y	H	G	H	R	S	C	V	N	A	R	R

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____

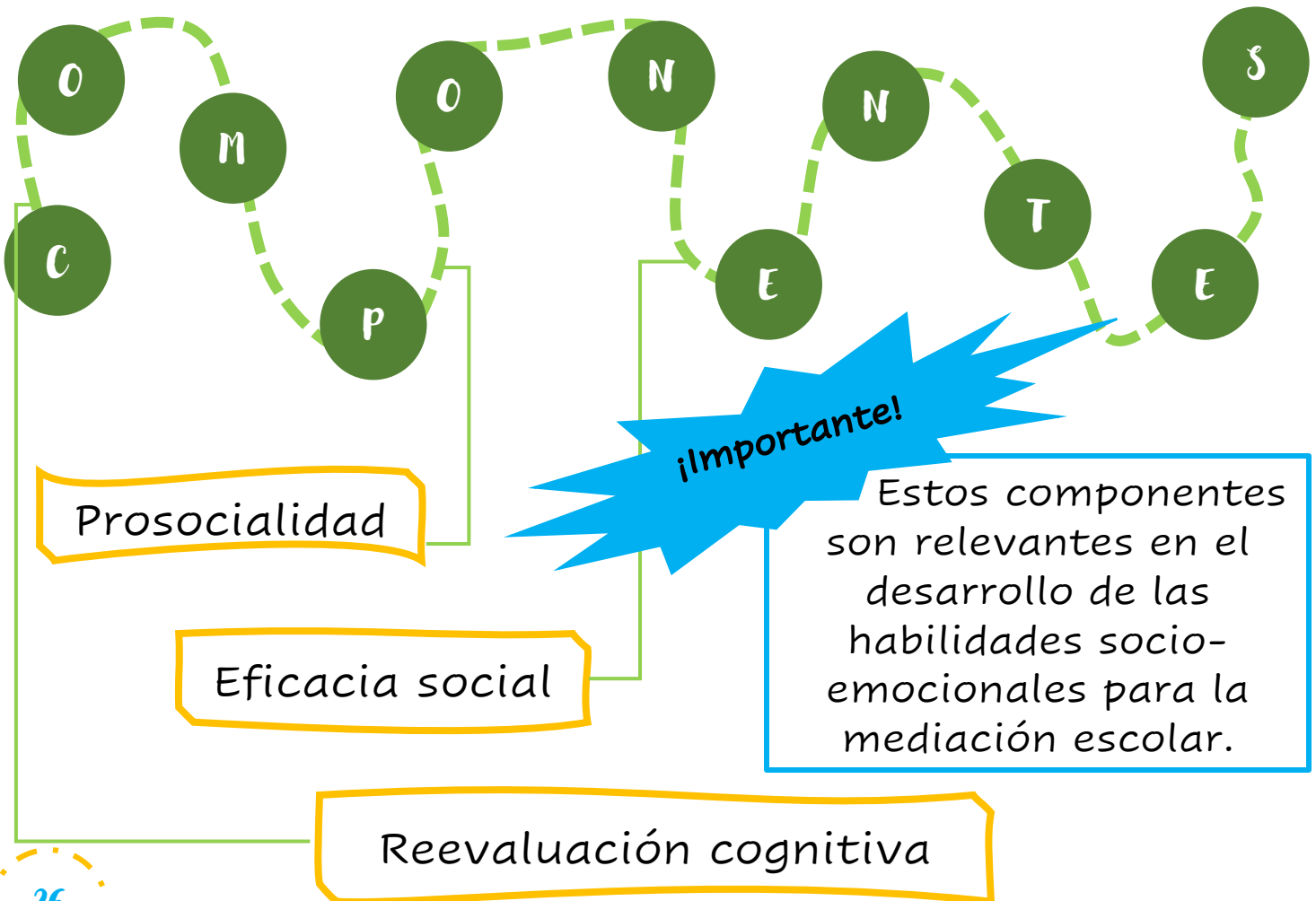
Escribe aquí la frase que organizaste con las 12 palabras en la anterior sopa de letras

La Competencia Social Multidimensional en el desarrollo de las habilidades para la mediación escolar

LA COMPETENCIA SOCIAL MULTIDIMENSIONAL

Es la efectividad en la interacción en diferentes situaciones y a lo

largo del tiempo, llevando esto a la aceptación e inclusión social (Gómez et al., 2017).





Prosocialidad

Está relacionada con la empatía (Wyss y Knoch, 2022) o capacidad para conocer lo que le pasa al otro, compartir sus sentimientos y saberle expresar nuestra comprensión (Moraleda, 1999).

Posibilita la identificación de los puntos en la agenda, el establecimiento de metas, pasos y la realización de sugerencias, acciones necesarias para el éxito de un proceso de mediación (Benítez et al., 2021).

Mejora la comunicación en tanto tiene que ver con conductas de tipo voluntario dirigidas al beneficio de otros como escuchar cuando quieren hablar de un problema (Hernández et al., 2016).

Predice la facilidad para la comprensión y gestión del conflicto toda vez que implica, además de una motivación para la ayuda, procesos para la valoración, planificación y control cognitivo (Wyss y Knoch, 2022).

Puede influir en la capacidad para mantener las normas en el encuentro de mediación por cuanto disminuye la incidencia de comportamientos asociados con la agresividad directa (Guevara, 2009).

Con la Prosocialidad el mediador



Reconoce las emociones

Identifica sentimientos

Percibe las necesidades en cada una de las partes en conflicto

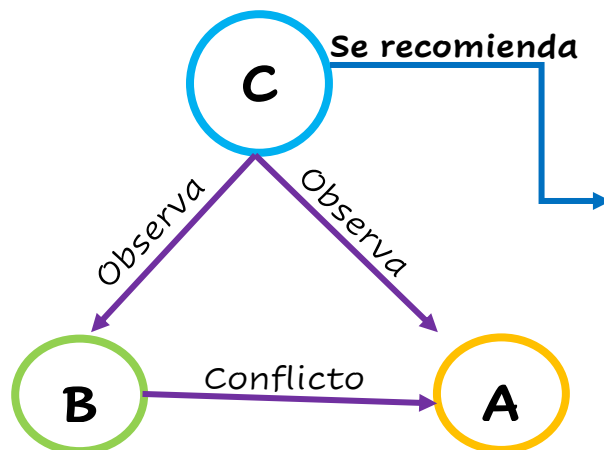
Actúa coherente con ello

Ejemplo 1 para fortalecer la prosocialidad (Moraleta, 1999)

1. Se organizan grupos de 3 estudiantes






2. Se crean relatos de situación de conflicto



- Escuchar atentamente.
- Mirar a los ojos.
- Observar el tono de voz, sus gestos, la expresión de su cara.
- Imaginar la emoción que está sintiendo (enfado, tristeza, nerviosismo, miedo).
- Tratar de comprender por qué se siente así e intentar ponerse en su sitio.

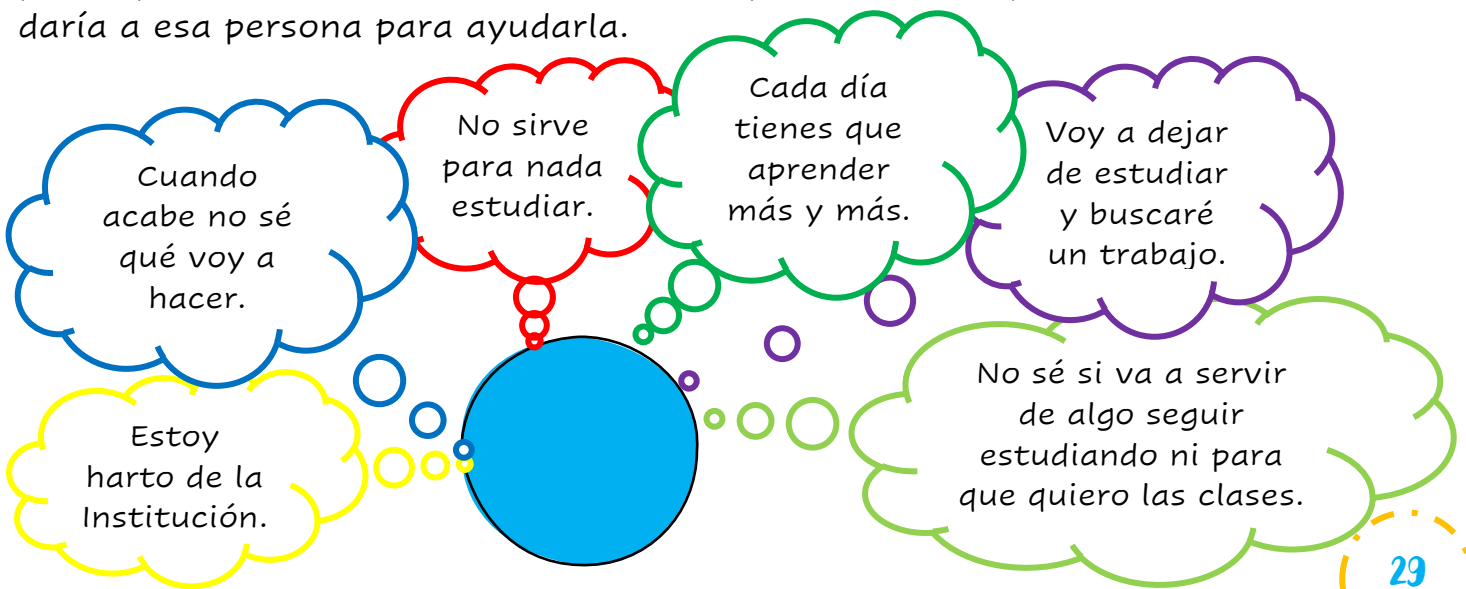
NOTA: Cada estudiante se turna para asumir los roles

Ejemplo 2 propuesto por Moraleda (1999)

1. Se crean grupos de 3 estudiantes   
2. Se analizarán diferentes e hipotéticas situaciones.
3. Uno de los estudiantes será elegido mediador, en este caso el estudiante **A**
4. El mediador **A** escuchará a las dos partes, es decir, a los estudiantes **B** y **C**
5. El mediador **A** le pedirá al estudiante **B** que se imagine que es el estudiante **C**, luego al estudiante **C** que es el estudiante **B**.
6. El mediador **A** les pide a los estudiantes **B** y **C** que, hablando en primera persona expresen el rol del otro estudiante, es decir "Yo... me siento... y querría"

Cada estudiante se imagina que está interesado por la persona que está hablando y que quiere ayudar. Cada participante escribe entre comillas la respuesta literal que daría a esa persona para ayudarla.

Otro ejemplo propuesto por Torrego (2017)



Eficacia Social

Los jóvenes más auto-eficaces tienen mejores habilidades para el manejo de emociones en las relaciones .



- ❖ Es la percepción individual de la eficacia en la interacción social.
- ❖ Predice la calidad de las relaciones interpersonales con los pares.
- ❖ Incide en el diálogo apropiado, persuasivo y productivo porque está asociada con la motivación, el compromiso de la persona con la tarea y la resistencia a la frustración (Bandura, 1993).
- ❖ Determina la capacidad de afrontamiento y el esfuerzo a sostener frente a los obstáculos (Bandura, 1977).
- ❖ Genera conciencia y regulación emocional.
- ❖ Puede ayudar a la disminución de la ansiedad social (Olivares y García, 2002), centrarse en la tarea y adelantar acciones para promover los sentimientos de confianza en las partes.

Eficacia Social

Se favorece con

Experiencias previas
(éxitos en la mediación).

Persuasión social.

“Experimentar la mediación”, esto es realizar diferentes simulaciones de resolución de conflictos.

Entrenarse en cada una de las fases del proceso de mediación formal.

Analizar los diferentes componentes del conflicto en situaciones reales.

Trabajar en equipo para un adecuado resultado del proceso.

Se entrenan los comportamientos que conducen al éxito en los procesos de mediación.

Se recomienda observar al estudiante con el fin de:

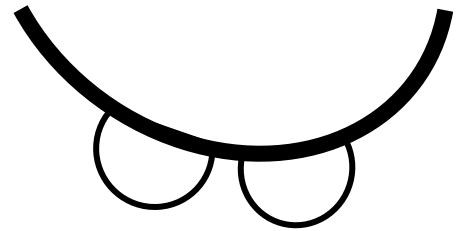
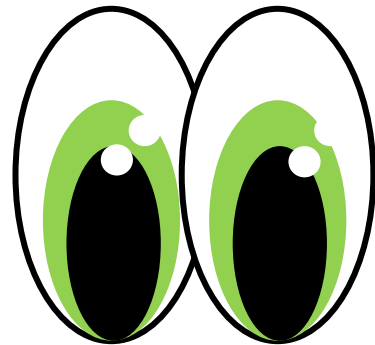
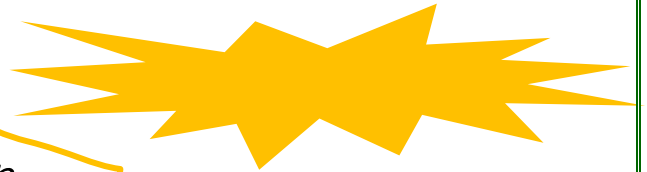
Reflexionar sobre los puntos fuertes.

Centrar no solo en los errores sino también en los aciertos.

Proporcionar una retroalimentación constructiva y persuasiva.

Adoptar un enfoque de enseñanza-aprendizaje.

Situaciones reales de mediación.



Algunos de los comportamientos que conducen al éxito en los procesos de mediación están relacionados con las habilidades de comunicación y, para dominar la escucha activa a los mediadores escolares, se les podría facilitar preguntas o frases clave, tales como:

¿Puedes contarme más sobre esto?,

¿Y tú, que hiciste en ese momento?,

¿Desde cuándo están peleados?,

entonces lo que me estás diciendo es...

si no te he entendido mal A pegó a C y a ti te ha molestado que te vean como el causante de la pelea...

(Torrego, 2017).



Reevaluación Cognitiva

Es la facilidad para suprimir estados emocionales que le permitan enfrentarse a situaciones estresantes y modular las emociones.

Es una estrategia que le permite al mediador tomar distancia de la situación emocional que se está observando para hacer una modificación en el comportamiento a partir de la construcción de un nuevo significado (Marín, 2021; Navarro, et al. 2021).

Facilita la regulación emocional.

Cambia el foco de atención evitando la incidencia de la agresividad en los conflictos.

Posibilita analizar los detalles y alcanzar metas en los procesos de mediación.




“La reevaluación cognitiva estimula a los mediadores”



Se recomienda desarrollar talleres enfocados en la autoevaluación positiva que hace una persona respecto a sus cualidades y habilidades para dirimir conflictos (Navarro et al., 2021).



Ejemplo (Moraleda, 1999)

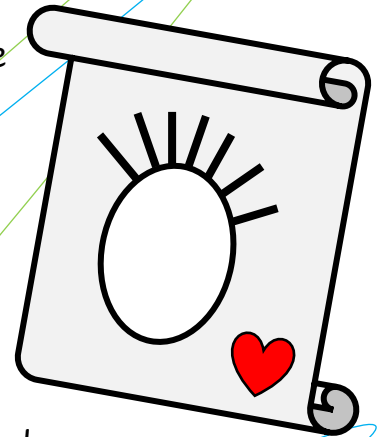
1. Se organizan grupos de 3 estudiantes.   
2. Los estudiantes **A**, **B** y **C** escriben en una hoja las cualidades más valiosas que tienen sus compañeros referentes al carácter, a la relación con los otros o a su modo de ser y que son importantes para un proceso de mediación.
3. Los estudiantes **A**, **B** y **C**, escriben sobre sí mismos.
4. Cada estudiante lee lo que ha escrito y lo contrasta de acuerdo con lo dicho por sus compañeros.

Preguntas orientadoras: ¿Qué cualidades adicionales se han añadido a las que ya había reconocido?, ¿Por qué mis cualidades son importantes para generar un encuentro de mediación exitoso?

2º ejemplo, para fortalecer la reevaluación cognitiva orientada al autocontrol de emociones:

Actividad propuesta por Boqué (2007)

1. Se reparte una copia con un óvalo grande (una cara) y unas líneas como si fueran rayos (pelos de puntas).
2. Se abre un turno de palabras para hablar de situaciones que nos han hecho enfadar.
3. Se pregunta: ¿cómo notamos que alguien está muy enfadado? (cara enrojecida, gritos, puños, mirada desafiante, insultos).
4. Se pide que en el óvalo se dibuje una cara muy enfadada.
5. En cada pelo se escribirá una manifestación de cólera.
6. Se les preguntará: ¿de dónde procede la cólera? (pequeño debate).
7. En el personaje se dibujará un corazón, simbolizando que los sentimientos de cólera provienen del interior de cada uno. Se valora qué clase de sentimiento es la cólera ¿Positivo?, ¿Negativo?, ¿Tenemos derecho a encolerizarnos?, ¿Todo el mundo puede hacerlo?, ¿Nos ayuda a solucionar los problemas?, ¿Los empeora?



Cuestionario habilidades socio- emocionales para la mediación escolar - CHME -

El cuestionario permite identificar las fortalezas con las que cuentan las personas o grupo en particular al momento de iniciar un proceso de formación en mediación escolar. Se valoran las dimensiones: habilidades para la conciencia y regulación emocional, comprensión y gestión de conflictos, y facilitar la comunicación. Este cuestionario también resulta útil para la selección de mediadores escolares. La población beneficiaria son estudiantes de los grados 8º, 9º y 10º

Normas de aplicación

El cuestionario es respondido por el estudiante o joven evaluado y puede aplicarse de manera individual o colectiva. Durante la aplicación colectiva deben tenerse en cuenta las siguientes recomendaciones generales:

1. Disponga la organización de la sala en modo de examen, realizando los cambios que se precisen para ello.



2. Compruebe que todos los estudiantes tienen el material antes de comenzar (bolígrafo o lápiz y goma de borrar).
3. Trate de favorecer un clima relajado, evitando tanto actitudes de ansiedad como de despreocupación a la hora de cumplimentar el cuestionario.
4. Haga hincapié en que se responda el cuestionario con la mayor honestidad posible, ya que el objetivo no es examinarlos sino ayudarlos.
5. Indique que los resultados de la evaluación se tratarán de manera confidencial y que esa información se tratará con cautela.
6. Procure que todo el grupo comience a completar la prueba al mismo tiempo, puesto que la uniformidad en la velocidad facilita el control sobre la cumplimentación del cuestionario.
7. Durante la realización de la prueba es importante que esté atento(a) a posibles dificultades que pueda haber en la comprensión de los ítems o preguntas.
8. Al finalizar, pida a los examinados que repasen todos los ítems para comprobar si han dejado alguno sin responder.
9. Antes de proceder a la aplicación se debe entregar un ejemplar a cada estudiante.
10. Cuando cada uno tenga su ejemplar se darán las instrucciones pertinentes para la cumplimentación de los datos de identificación.

NOTA: Si se estima oportuno, los datos de identificación pueden haber sido rellenados previamente por el examinador,

en cuyo caso se dará a cada evaluado el ejemplar con sus datos ya cumplimentados, asegurándose de entregar a cada evaluado el ejemplar que le corresponde.

Para tener
en cuenta

No hay tiempo límite para responder al cuestionario. No obstante, se estima que se tarda en torno a 30 minutos en cumplimentarlo, incluyendo la lectura de las instrucciones.

A continuación, se procederá a leer en voz alta las instrucciones de aplicación:

“Este cuestionario pretende conocer como actúas en algunas situaciones relacionadas con los conflictos en el colegio. Tus respuestas son confidenciales, no hay respuestas correctas e incorrectas, por favor responde de manera sincera.

*A continuación, te presentamos algunas situaciones en relación con los conflictos en el colegio. Marca con una X la que más se acerque a tu forma de pensar, sentir o actuar de acuerdo con: **Siempre - Casi siempre - Algunas veces - Casi Nunca - Nunca**”*



Ejemplar CHME

NOMBRE		EDAD		SEXO	
				F	M
No. DE PERSONAS QUE VIVE EN TU CASA	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CURSO	FECHA		

Este cuestionario pretende conocer como actúas en algunas situaciones relacionadas con los conflictos en el colegio. Tus respuestas son confidenciales, no hay respuestas correctas e incorrectas, por favor responde de manera sincera.

A continuación, te presentamos algunas situaciones con relación a los conflictos en el colegio. Marca con una **X** la que más se acerque a tu forma de pensar, sentir o actuar de acuerdo con: **Siempre - Casi siempre - Algunas veces - Casi Nunca - Nunca**

		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1	¿Percibo fácilmente cuando alguien se siente enojado?					
2	¿Puedo notar cuando una persona se siente triste?					
3	Cuando hablo con una persona que está enfadada, ¿puedo inspirarle tranquilidad?					
4	¿Me gusta escuchar opiniones o consejos antes de tomar una decisión?					
5	¿Tengo facilidad para consolar a alguien que llora o se siente triste?					



6	Quando mis compañeros tienen un problema ¿me intereso por comprender la situación?					
7	Quando alguien me cuenta sus problemas ¿puedo entenderlo fácilmente?					
8	En una discusión ¿puedo reconocer fácilmente el origen del problema?					
9	¿Soy bueno observando y analizando el comportamiento de las demás personas?					
10	¿Identifico con facilidad cuando uno de mis amigos necesita ayuda, aunque no me cuente sus problemas?					
11	¿En una discusión puedo notar el interés de cada persona y concertar puntos en común?					
12	¿Soy hábil buscando opciones para reconciliar a dos personas o amigos que se han disgustado?					
13	Quando dos personas discuten ¿prefiero escuchar para entender muy bien lo que está pasando?					
14	Quando las personas me buscan para contarme algo ¿tengo la facilidad para escucharlos?					
15	Si dos compañeros se pelean ¿intervengo para evitarlo?					



16	En una discusión entre compañeros ¿logro hacer que cada uno hable en el turno que le corresponde?					
17	En el salón de clases cuando el profesor pregunta y conozco la respuesta ¿no dudo en participar?					
18	Si algo me incomoda ¿puedo expresar desagrado sin dificultad?					
19	Cuando necesito algo de mis compañeros o profesores ¿lo puedo pedir sin dificultad?					
20	¿Me considero una persona expresiva y alegre?					
21	Cuando me enfado, ¿siento tanta rabia que puedo perder el control?					
22	Cuando miro o escucho personas discutiendo ¿me enojo tanto o más que las personas en conflicto?					
23	Cuando discuto con alguien ¿mantengo la calma?					
24	¿Me dejo llevar fácilmente por mis emociones o impulsos?					
25	¿Me siento molesto cuando alguien dice que estoy equivocado?					
26	Mi respuesta inmediata ante una discusión es ¿alzar el tono de voz?					

<u>NORMAS DE CORRECCIÓN</u> Y <u>PUNTUACIÓN</u>	Las puntuaciones directas de cada una de las dimensiones se obtienen promediando los ítems de tal manera que:
	Nunca = 1 Casi nunca = 2 Algunas veces = 3 Casi siempre = 4 Siempre = 5

Las dimensiones con sus ítems son:

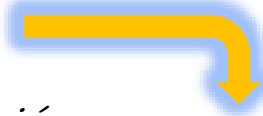


Tabla 1

Relación de ítems según dimensión.

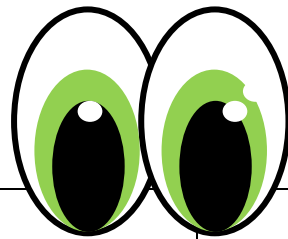
Dimensión/Factor	Ítems
Habilidades para la comprensión y gestión del conflicto (CGC)	1 a 14.
Habilidades para facilitar la comunicación (FC)	15 al 20
Habilidades para la conciencia y regulación emocional (CRE)	21 a 26

NOTA: los ítems **21, 22, 24, 25** y **26** se invierten y se califican de la siguiente manera.



Nunca = 5
 Casi nunca = 4
 Algunas veces = 3
 Casi siempre = 2
 Siempre = 1

Recuerda que la puntuación total y de cada una de las escalas se obtiene promediando los puntajes de los ítems según la tabla uno. Por favor no olvides la forma cómo se califican los ítems **21, 22, 24, 25 y 26**. Puedes anotar los resultados del puntaje directo aquí:



Dimensión	Puntaje Promediado (Puntuación Directa)
Habilidades para la comprensión y gestión del conflicto (Suma los puntajes obtenidos de los ítems 1 al 14 y divide por 14).	
Habilidades para facilitar la comunicación (Suma los puntajes obtenidos de los ítems 15 al 20 y divide por 6).	
Habilidades para la conciencia y regulación emocional (Suma los puntajes obtenidos de los ítems 21 al 26 y divide por 6).	
PRUEBA TOTAL: Habilidades Socio-emocionales para la Mediación Escolar (Suma los puntajes obtenidos de los ítems 1 al 26 y divide por 26).	

Luego de obtener la puntuación promedio para la prueba total y de cada una de las dimensiones se procede a interpretar de acuerdo con los siguientes baremos:

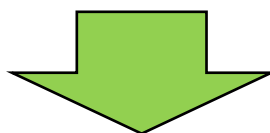


Tabla 2

Baremo total CHME.

PC	PD
5	2,85
10	2,97
15	3,08
20	3,15
25	3,23
30	3,27
35	3,31
40	3,38
45	3,42
50	3,46
55	3,54
60	3,58
65	3,65
70	3,69
75	3,77
80	3,85
85	3,92
90	4,00
95	4,12

- ✓ Puntuaciones iguales o superiores a 80, sugiere altas o elevadas competencias socio-emocionales para la mediación de conflictos.
- ✓ De 50 a 79, indica moderadas competencias socio-emocionales para la mediación de conflictos.
- ✓ Inferiores a 50 indica bajas o incipientes competencias socio-emocionales para la mediación de conflictos.

Tabla 3

*Baremos en percentiles
"habilidades para la
gestión y comprensión
del conflicto".*

PC	PD
5	2,79
10	3,00
15	3,14
20	3,21
25	3,29
30	3,36
35	3,43
40	3,50
45	3,57
50	3,57
55	3,64
60	3,71
65	3,83
70	3,93
75	3,93
80	4,07
85	4,14
90	4,29
95	4,43

Tabla 4

*Baremos en percentiles
"habilidades para la
facilitación de la
comunicación".*

PC	PD
5	2,00
10	2,17
15	2,33
20	2,50
25	2,67
30	2,83
35	2,83
40	3,00
45	3,00
50	3,17
55	3,17
60	3,33
65	3,50
70	3,50
75	3,67
80	3,67
85	3,83
90	4,00
95	4,17

Tabla 5

*Baremos en percentiles
"habilidades para la
conciencia y regulación
emocional".*

PD	PC
5	2,33
10	2,67
15	2,83
20	2,83
25	3,00
30	3,17
35	3,33
40	3,33
45	3,50
50	3,50
55	3,67
60	3,67
65	3,83
70	3,83
75	4,00
80	4,17
85	4,31
90	4,33
95	4,50

Fiabilidad

El cociente de fiabilidad es un estadístico que indica la precisión y estabilidad de los resultados. Permite reconocer la consistencia de las calificaciones y que tanto las medidas de la prueba están libres de error (Piñuel y Oñate, 2006). Los resultados en general indican que el CHME presenta una consistencia interna adecuada de la prueba total y de sus dimensiones:



Tabla 6

Valores de Consistencia Interna de CHME y de sus dimensiones.

Factor/Dimensión	Alfa de Cronbach (α)	Omega de MacDonald's (ω)
Comprensión y gestión del conflicto.	.830	.831
Facilitación de la comunicación.	.664	.693
Conciencia y regulación emocional.	.706	.741
Escala TOTAL	.804	.812



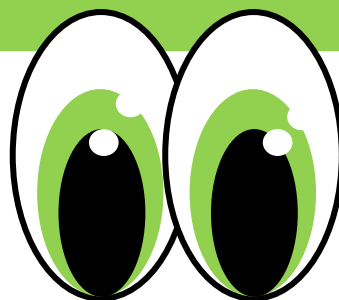
EN CONCLUSIÓN-----

- ❖ Las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar son las cualidades personales que podrían facilitar el cambio de la perspectiva de un conflicto de manera más rápida en cada una de las partes (Benítez et al., 2021).
- ❖ El mediador hábil se caracteriza principalmente por las destrezas relacionadas con: la comprensión y gestión del conflicto, la facilitación de la comunicación y la regulación emocional.
- ❖ En la formación de las habilidades socio-emocionales para la mediación es importante considerar la prosocialidad, de tal manera que el mediador tenga facilidad para reconocer las emociones, sentimientos y necesidades en cada una de las partes en conflicto y actuar coherente con ello.
- ❖ Otro factor para tener en cuenta es la eficacia social, percepción que se desarrolla al experimentar diferentes situaciones reales de mediación y resolverlas con éxito.
- ❖ De igual manera, la reevaluación cognitiva o facilidad para suprimir estados emocionales que le permitan enfrentarse a situaciones estresantes y modular las emociones, se podría fortalecer al tener alta evaluación positiva sobre las cualidades para manejar el encuentro de mediación.
- ❖ Conocer las dimensiones de la competencia social que son relevantes en el actuar de los mediadores escolares (prosocialidad, eficacia social y reevaluación cognitiva), posibilita a los establecimientos educativos desarrollar iniciativas de formación que podrían agenciarse a través

de actividades como dirección de grupo o también, ser incluidas en contenidos temáticos de áreas fundamentales como ética o ciencias sociales para responder al componente de promoción que requiere la política nacional de convivencia escolar.

- ❖ El cuestionario **CHME** que se presenta en esta cartilla además de facilitar la escogencia de candidatos a mediadores, proporciona una línea base de las habilidades con las que cuentan los estudiantes al momento de iniciar un proceso de capacitación.
- ❖ Los resultados de las investigaciones que se presentan en esta cartilla aportan a los estándares de competencias ciudadanas, en especial los correspondientes a los grados octavo a once porque proporcionan claridades respecto a las habilidades para construir relaciones pacíficas que contribuyan a la convivencia escolar y brindan lineamientos con el objetivo de dotar a los estudiantes de herramientas para actuar como mediadores y participar en este tipo de proyectos.

La mediación escolar para unos puede ser un reto, para otros, parte de responsabilidad en su entorno, pero... en realidad: La mediación escolar requiere de formación, la cual permita descubrir entre todos el verdadero significado de ser parte de una sociedad.





Fundamentación Científica



Benítez, F., Herrera, M. y Rodríguez, A. (2021). Las Habilidades Socio-emocionales para la mediación escolar: una revisión sistemática. Revista Boletín Redipe 10(6), 171-194.



Benítez, F., Rodríguez, A. y Herrera, M. (en revisión). Propiedades psicométricas del cuestionario habilidades socio-emocionales para la mediación escolar. Electronic Journal of Research in Education Psychology.

Benítez, F., Rodríguez, A. y Herrera, M. (en revisión). La competencia social multidimensional en la formación de habilidades para la mediación escolar. Electronic Journal of Research in Education Psychology.

Referencias

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Benítez, F., Herrera, L. y Rodríguez, A. (2021). Las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar. *Bol. Redipe* 10(6), 171-194.
- Boqué, M. (2017). Algunas ideas para sacarle jugo a la mediación escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 1(480), 60-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6059966>
- Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela: manual de negociación y mediación para docentes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Castro, I. (2013). *Propuesta para la implementación de la mediación escolar como método alternativo de resolución de conflictos para la construcción de una convivencia pacífica en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Pasto* [Trabajo final de especialización, Universidad de Nariño]. Archivo digital. <http://sired.udenar.edu.co/2333/1/35.pdf>
- Cava, M. (2009). La utilidad de la mediación como estrategia de resolución y prevención de conflictos en el ámbito escolar. *Información Psicológica*, 95, 15-26. <http://www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/article/view/167/131>
- Ciudadela Educativa de Pasto. (2022). Página institucional. Recuperado de: <https://www.ciudadeladepasto.edu.co/>
- Congreso de la República de Colombia (marzo 15, 2013). Ley 1620. Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/322721:Ley-1620-del-15-de-marzo-de-2013>
- Gómez, O., Romera, E. & Ortega, R. (2017). Multidimensionality of social competence: measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2530380517300060>



- Guevara, M. (2009). Intervención musicoterapéutica para promover la prosocialidad y reducir el riesgo de agresividad en niños de básica primaria y preescolar en Bogotá, Colombia. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 128-136.
- Hernández, O., Espada, J. y Guillén, A. (2016). Relación entre conducta prosocial, resolución de problemas y consumo de drogas en adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(2), 609-616.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15(302), 113-128. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a02.htm>
- Marín, A. (2021). *Mecanismos cerebrales de la toma de decisiones morales y la regulación emocional, reevaluación cognitiva y empatía, en hombres condenados por violencia de género. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]*. Archivo digital. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/69426>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Argentina. (2004). *Orientaciones para el diseño e implementación de proyectos*. Buenos Aires, Argentina: Gobierno de Argentina.
- Ministerio de Educación Nacional. (septiembre 11, 2013). Decreto No. 1965. Por el cual se reglamenta la ley 1620 de 2013, que crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Paso a paso, programa de educación socioemocional, estrategia de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media*. Banco mundial, oficina Bogotá, Colombia.
- Moraleda, M. (1999). *Educación en la competencia social. Un programa para la tutoría con adolescentes*. Editorial CCS.
- Navarro, G., Flores, G. y Rivera, J. (2021). Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan en un programa de enriquecimiento extracurricular chileno. *Calidad en la Educación*, 55, 6-40.
- Olivares, J. y García, L. (2002). Aplicación de la versión española de la terapia para la eficacia social en adolescentes (SET-Asv) al tratamiento de un adolescente con fobia social generalizada. *Psicología conductual*, 10(2), 409-419.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2006). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Revista de la Asociación de Inspectores de la Educación de España*, (2). <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/202>



Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *Acoso y Violencia Escolar*. TEA Ediciones.

Pulido, R., Fajardo, T., Pleguezuelos, L. y De Gregorio, R. (2010). La mediación escolar en la comunidad de Madrid: Análisis del impacto de la formación en el profesorado y alumnado en el IES “Las Américas” de Parla. *Revista de Mediación*, 3(6), 32-43. <https://revistademediacion.com/wp-content/uploads/2013/08/Revista-Mediacion-6-05.pdf>

Serrano, G. y Méndez, M. (1999). Las intervenciones de los mediadores. *Rev. De Psicol. Gral y Aplic*, 52(2), 235-253. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2498330>

Torrego, J. (2017). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.

Wiss, A. & Knoch, D. (2022). Neuroscientific approaches to study prosociality. *Current opinion in psychology*, 44, 38-43.



Franz Kafka

La mediación de la serpiente era necesario. El mal puede seducir al hombre, pero no puede llegar a ser hombre.



Hizkias Assefa

El trabajo de mediación y reconciliación se trata de una búsqueda profunda de justicia y transformación social.



Javier Benítez

Los conflictos no asustan cuando, desde la escuela, los estudiantes han sido formados en procesos de mediación.



Nuestra Institución Ciudadela Educativa de Pasto

Institución pública ubicada en el sur oriente de la ciudad de Pasto, ofrece el servicio educativo a una población de más de 3000 estudiantes en las sedes: Central en Villaflor II, El Carmen, Puerres, Santa Mónica y Canchala (Nueva sede). Adicionalmente cuenta con oferta educativa del programa de jóvenes, adultos y adulto mayor; formación técnica en articulación con el SENA y talleres vocacionales en jornada escolar complementaria.

Faivo Iván Cabrera Paz **Rector**

Desde su fundación, ha contado con el aporte de líderes comunales, exalumnos, estudiantes, madres y padres de familia, así como un equipo profesional de directivos, docentes y personal administrativo; todos comprometidos y aportando significativamente en la construcción de una propuesta educativa, orientada por los principios de democracia participativa, autogestión, innovación, humanismo, saber y liderazgo.

Apoyamos los procesos de educación inclusiva y participación de toda la población indistintamente de sus características sociodemográficas, brindamos espacios para el aprendizaje en ambientes de sana convivencia y altos desempeños académicos que nos hacen una de las mejores Instituciones públicas de Pasto.

Como Rector, encontré la necesidad de fortalecer los procesos de convivencia y clima escolar en la institución, desde propuestas fundamentadas en investigación científica que ofrezcan alternativas concretas para la realización de los protocolos de atención de situaciones de convivencia. Como resultado de la iniciativa de investigación del señor orientador Francisco Benítez, sumado el apoyo institucional y de la Secretaría de Educación ponemos a disposición de todos los Establecimientos educativos públicos y privados de Pasto la presente cartilla como instrumento para la mediación y solución pacífica de las situaciones de convivencia, aportando a la construcción de la anhelada paz de nuestra nación.



Gloria Eneyda Jurado Erazo

La Secretaría de Educación Municipal de Pasto está comprometida con la realización de la Política Nacional de Convivencia y, entre las líneas de trabajo, se encuentra el proyecto de Mediación Escolar. Por tal razón, durante mi instancia como Secretaria de Educación, impulsé el desarrollo de esta iniciativa de investigación orientada a la mejora de los procesos de formación de mediadores escolares. Para ello, invité formalmente a participar en este proyecto a todos los Establecimientos Educativos de Pasto, aperturando espacios para la difusión de los resultados en el Foro de Experiencias Significativas y asignando recursos para la construcción y distribución de esta cartilla. Esperamos su apropiación en todos los establecimientos educativos del municipio.



Secretaría de Educación
de Pasto

Formación de
habilidades socio-
emocionales para
La mediación
escolar



Universidad de Nariño



Francisco Javier Benítez Moreno

Harvey Mauricio Herrera López

2023