

Programa de intervención social para observación y solución del conflicto escolar en Colombia

Social intervention program for observation and resolution of school conflict in Colombia
Programa de intervenção social para observação e resolução de conflitos escolares na Colômbia

DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.17.34.735>

Carlos F. Miranda-Medina

<https://orcid.org/0000-0001-7926-4321>

Doctor en Métodos Alternos de Solución de Conflictos, profesor Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México. Email: publinves@gmail.com

Lourdes Isabel Albor-Chadid

<https://orcid.org/0000-0002-1020-0749>

Doctorado en Métodos Alternos de Solución de Conflictos. Profesor Asociado Tiempo Completo, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla-Colombia. lourdes.albor@unisimon.edu.co

Karla Rodríguez-Burgos*

<https://orcid.org/0000-0003-2093-8146>

Ph.D en Ciencias Políticas. Profesor de Tiempo Completo e investigador, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey (México). karoburgos@yahoo.com.mx

Resumen

Introducción: El artículo analiza el efecto de un programa de intervención social para medir las habilidades de resolución de conflicto y el razonamiento de observarlos con estudiantes de tres escuelas secundarias de Barranquilla (Colombia). **Método:** Se aplica un método cuantitativo pre experimental aplicando un cuestionario pretest y posttest a 81 estudiantes, siendo un 50,6 % mujeres y un 49,4 % hombres. **Resultados:** El programa de intervención social genera una gran mejora en el razonamiento de los estudiantes para observar el conflicto con cambio en las medias de 2,27 a 1,86, con W de Wilcoxon de 720 y un tamaño del efecto (TE = 0,846) y un p valor de 0,001, mientras se presentó una mediana mejoría en las habilidades desarrolladas por los alumnos para la resolución de conflictos con M pretest = 2,43 a M posttest 2,17, W = 466, TE = 0,566 y p valor= 0,002. **Conclusiones:** Las variables observadas para la resolución de conflictos pueden ser estimuladas a través de actividades que los entrenen en el reconocimiento del conflicto y les permita identificar herramientas con las que cuentan para resolverlos. Los resultados sugieren que este tipo de intervención se desarrolle de manera institucional y permanente para mejorar la forma de solucionar los conflictos en estudiantes y mejorar la convivencia escolar.

Palabras clave: Conflicto y paz; Convivencia escolar; Intervención social; Habilidades; Razonamiento¹

Abstract

Introduction: This article analyzes the effect of a social intervention program on conflict resolution skills and reasoning to observe school conflict in secondary school students from Barranquilla, Colombia. **Method:** A pre-experimental quantitative method is applied through a pre-test and post-test questionnaires to 81 students, 50.6 % women and 49.4 % men. **Results:** The social intervention program had as a result a great improvement in the reasoning of the students to observe the conflict with a change in means from 2.27 to 1.86, with Wilcoxon's W of 720, an effect size (EZ = .846) and a p value of .001, while there was a median improvement in the skills developed by the students for conflict resolution with M pretest = 2.43 to M posttest 2.17, W = 466, EZ = .566 and p value = .002. **Conclusions:** The reasoning to observe the conflict and the skills developed for the resolution of conflicts by the students can be stimulated through activities that train them in the recognition of conflicts and allow them to identify the tools they have to solve them. The results suggest that this type of intervention should be developed institutionally and permanently to modify the way students resolve conflicts and improve the school coexistence.

Keywords: Conflict and peace; School coexistence; Social intervention; Skills; Reasoning

¿Cómo citar este artículo?

Miranda-Medina; C., Albor-Chadid; L. y Rodríguez-Burgos; K. (2024). Los procesos de configuración del Estado moderno territorial: elementos para repensar la concepción de comunidades negras en Colombia. *Pensamiento Americano*, e#:735 17(34), 1-23. DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.17.33.735>

¹ Los términos clave han sido recuperados a partir del Tesauro de la Unesco.

* Autor de Correspondencia



Resumo

Introdução: O artigo analisa o efeito de um programa de intervenção social para medir as habilidades de resolução de conflitos e o raciocínio para observar conflitos com alunos de três escolas secundárias de Barranquilla (Colômbia). **Método:** Um método quantitativo pré-experimental é aplicado através de questionários pré-teste e pós-teste a 81 estudantes, 50,6% mulheres e 49,4% homens. **Resultados:** O programa de intervenção social gera uma grande melhoria no raciocínio dos alunos para observar o conflito com mudança nas médias de 2,27 para 1,86, com W de Wilcoxon de 720 e tamanho de efeito (TE = 0,846) e valor de p de 0,001, enquanto houve melhora média nas habilidades desenvolvidas pelos alunos para resolução de conflitos com M pré-teste = 2,43 para M pós-teste 2,17, W = 466, TE = 0,566 e valor de p = 0,002. **Conclusões:** As variáveis observadas para a resolução de conflitos podem ser estimuladas através de atividades que os treinem no reconhecimento dos conflitos e lhes permitam identificar as ferramentas de que dispõem para resolvê-los. Os resultados sugerem que este tipo de intervenção seja desenvolvida de forma institucional e permanente para melhorar a forma de resolução de conflitos dos alunos e melhorar a convivência escolar.

Palavras-chave: Conflito e paz; Convivência escolar; Intervenção social; Habilidades; Raciocínio.



Introducción

En recientes estudios que Bullying Sin Fronteras publicó en sus datos estadísticos sobre *bullying* en Colombia entre 2020 y 2021, se evidenciaron un total de 8981 casos graves de *bullying*, lo que indica que Colombia presenta una cantidad importante de estos dado el índice de población y el número de estudiantes de nivel primario y secundario (Bullying Sin Fronteras, 2021).

Ante esta perspectiva de realidad cotidiana de convivencia en las escuelas, y que por parte de la comunidad educativa ha tenido especial atención en evaluar los programas, es necesario retroalimentar estos programas con miras a regular la pacificación de los conflictos en las escuelas, debido a que la educación y el reconocimiento de las emociones están cada vez más incorporados en la sociedad y en los sistemas educativos al constituir recursos valiosos para el aumento de las habilidades socioafectivas (Domínguez Santiago et al., 2023).

En la literatura, se identifican estudios que modifican las formas ortodoxas de solución de conflictos en las que el solucionador era una figura de autoridad como el docente (Miranda Medina et al., 2022), el prefecto o coordinador de disciplina; sin embargo, los procesos en la actualidad se han centrado más en el desarrollo de habilidades para que los estudiantes puedan resolver los conflictos de una manera pacífica. Evidencia de esto es el trabajo de Msila (2019), quien en un estudio de caso exploró las habilidades deseadas de los administradores escolares y su personal en el manejo de conflictos, y concluyó que la gestión de controversias no debe ser prerrogativa de los directores escolares, ya que todos los docentes son gestores de conflictos y promotores de cambio.

Así es como desde la literatura se describe el fortalecimiento de las habilidades en la relación con el conflicto, promoviendo procesos de identificación de componentes, factores, elementos internos y externos, experiencias y la propuesta de posibles soluciones a las controversias en toda la comunidad académica (Miranda Medina et al., 2020).

También se identifican estudios que analizan la formación de habilidades y el aprendizaje social y emocional para el afrontamiento de conflictos escolares. Ingram et al. (2021) examinan a través de la investigación-acción el impacto de una intervención curricular STEM + Aprendizaje socioemocional para abordar un conflicto escolar del mundo real. Asimismo, se desarrolla una propuesta para la enseñanza de las habilidades a fin de afrontar conflicto, que incluye estrategias para el autocontrol y el manejo de la ira, el autocontrol de los sentimientos y la resolución de problemas interpersonales, fomentadas a través del uso de teatro interactivo y juego de roles (Graves et al., 2007).

La formación de habilidades para la solución de conflictos también se centra en la promoción del pensamiento filosófico hacia los valores y el papel de la escuela en el fomento de la resiliencia en estudiantes. Serrano Sarmiento y Sanz Ponce (2019) proponen la resiliencia como un mecanismo que la escuela y el docente pueden utilizar para ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de enfrentar los conflictos de manera proactiva y prosocial, brindándoles estrategias de afrontamiento y habilidades sociales y personales. Por su parte, Velasco Moreno (2021) promueve el pensamiento crítico, principalmente en los niños de educación básica primaria, como respuesta al creciente problema de los conflictos escolares dentro y fuera del aula, a través de la aplicación de filosofía para niños, a partir del análisis de situaciones cotidianas, algunas de ellas convertidas en anécdotas, donde el docente promueve habilidades de pensamiento que las argumentan y logran atravesar el matiz de la crítica.



El desarrollo de habilidades para afrontar el conflicto escuela-trabajo también se investiga a través del bienestar subjetivo y la propuesta de un modelo de cambios dinámicos. Se desarrolló un estudio de diario semanal longitudinal para examinar el cambio en el conflicto entre el trabajo y la escuela que puede predecir cambios en las emociones negativas y la desviación en el lugar de trabajo basado en el modelo de estrés-emoción del comportamiento laboral contraproducente (Peng et al., 2023). Por su parte, Adebayo et al. (2008) examinan los efectos de participar en dos dominios: el trabajo y la escuela, sobre el bienestar subjetivo y el conflicto trabajo-escuela, así como el papel moderador del afrontamiento proactivo entre estas dos variables en estudiantes no tradicionales nigerianos.

Por otro lado, se encontraron estudios que miden la satisfacción estudiantil en relación con el bienestar universitario, donde los estudiantes se encuentran en ambientes menos agresivos y se miden aspectos como la confianza, seguridad, satisfacción y responsabilidad social, lo que trae beneficios a través de la gestión universitaria (Olivero-Vega et al., 2022; Melamed-Varela et al., 2021).

La mediación escolar como método de solución de controversias se convierte en un elemento de la concepción de justicia y el sentido que los estudiantes le dan a la mediación. Se identifica un estudio que buscó conocer la valoración de la mediación por parte de los mediadores entre iguales, asignándole el aporte al significado a través del aumento del liderazgo positivo y una mejora de sus habilidades sociales y emocionales, al mismo tiempo que fomenta el altruismo en diferentes entornos desde la perspectiva de los estudiantes (García-Raga et al., 2018). También se identificó el análisis de un programa de mediación entre pares en la escuela implementado como una forma alternativa de manejar el acoso escolar y otros conflictos destructivos, lo que evidencia que la resolución de conflictos escolares y mediación entre pares puede tener implicaciones para la comprensión y el desarrollo de los procesos legales y del derecho en general (McWilliam, 2010).

Otro factor a considerar es el liderazgo estudiantil como habilidad para solucionar los conflictos en los colegios. Los conflictos entre estudiantes y escuelas a menudo conducen a cambios organizacionales al hacer que el statu quo sea intolerable, esto facilita la resolución constructiva de los conflictos de manera que promuevan el crecimiento y desarrollo organizacional (Johnson, 1971). Se encontró un estudio que describió el estilo y las estrategias de manejo de conflictos que los líderes educativos usan para manejar conflictos en dos escuelas primarias y secundarias, así como la percepción de los maestros y estudiantes sobre los estilos y las estrategias de manejo de conflictos utilizados en su institución educativa (Bourne et al., 2015).

Una serie de conflictos escolares vinculados a la interacción social están en el origen de una gran variedad de programas de intervención centrados en el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos (Gaymard y Andrés, 2009). Un factor que es bastante incorporado en los estudios y programas es el autorreconocimiento, el cual es considerado una herramienta que facilita la integración de niveles de desarrollo cognitivo, con criterios integrantes de moral, con aplicación de la razón práctica para identificar el valor del individuo hacia sí mismo y el de los demás, motivando a desarrollar la voluntad y la toma de decisiones para la resolución de conflictos. Por tanto, el autorreconocimiento se toma como un imperativo de principio práctico para disminuir las situaciones de violencia en las escuelas, en las que los profesores, a través de la implementación de técnicas y recursos, evalúan y reflexionan sobre los procesos, se valoran a sí mismos y a los demás en relación con la tarea de producir nuevos conocimientos, y generar transformación social (Olin et al., 2021).

Kim y Lee (2021) afirman que las circunstancias biopsicosociales y socioeconómicas, tales como el lugar de trabajo, el hogar y el estilo de vida, además de considerar los estados ecológicos, como la edad, el estado civil, el nivel de educación, podrían ser determinantes para examinar el efecto de las diferencias de comportamiento, que indican el desarrollo del autorreconocimiento. Figueroa (2020) y Pan y Zhou (2020) explican que el autorreconocimiento es un código de tecnología y de gran importancia para el sentido del “yo” que motiva a “un cierto desciframiento de uno mismo”, es decir, a la autoobservación de operaciones en el propio cuerpo, el alma, los pensamientos, la conducta, donde se redescubre a sí mismo, por lo que se modifica de modo tal que constituye efectos de transformación.

Nakamura et al. (2021) afirman que el autorreconocimiento desde la autoobservación, donde cognitivamente se activa el aprendizaje, estaría asociado con la adquisición de habilidades y el logro de objetivos del siguiente nivel de aprendizaje para la eficacia y eficiencia de una tarea específica. En asociación adecuada con la autorregulación de los hábitos cotidianos y el bienestar psicológico, constituyen una teoría de la justicia social (Lewis y Ramsay, 2004; Tajadura-Jiménez y Tsakiris, 2014), convirtiéndose en el resultado de la experiencia con el medio y de la interacción social del individuo, de modo que está fuertemente influenciado por la sociedad en la cual se desenvuelve (Vygotsky, 1979).

Butler y Fraser (2017) afirman que la autorrealización individual, la autonomía y la autorregulación constituyen los principales objetivos para condicionar la igualdad de trato para todos los individuos, además que es una teoría de la justicia social, ya que, cuando hay calidad de las relaciones de reconocimiento intersubjetivo, facilita la formación de una identidad personal comprendida por tres formas iguales de reconocimiento, como el amor, el respeto y la estima social. En cuanto a la intervención social, Rodríguez Bustamante (2023) plantea que esta debe permitir la aplicación de una estructura pedagógica con resultados de efectividad, tales como la composición de equipos y la regulación en las reglas de un juego donde surjan espontáneamente análisis de interpretar los espacios de interacción social y transferencia cultural que mejoren la convivencia y, por ende, disminuyan la violencia (Pacheco Amigo et al., 2017).

Las habilidades de percepción y afrontamiento del conflicto tienen como características que, según Miranda Medina et al. (2022), se favorece un efecto positivo o una mejora de las capacidades cognitivas que generan un aumento de la motivación intrínseca, tales como la autoeficacia, la resiliencia y la autodeterminación, lo que permite mejorar en los estudiantes el desarrollo de la fuerza mental, el control y el rendimiento académico y físico en programas de intervención social.

El contexto educativo de Barranquilla es de características muy variables, puesto que la ciudad está conformada por una gran mezcla de culturas provenientes de diferentes países y colombianos de diferentes regiones que han llegado víctimas del desplazamiento por la violencia, convirtiéndose en una ciudad receptora. Aunado a esto la guerra interna que se ha desarrollado en el país por más de sesenta años ha generado una cultura bélica que debe ser contrarrestada por la promoción de la paz, la sana convivencia y la solución pacífica de los conflictos desde la educación.

La educación en el país se encuentra dividida entre privada y pública, en esta última forma, por ser gratuita, su población tiende a tener un capital cultural en las familias carente de formación que puede estar dejando la responsabilidad exclusiva de la formación en valores y relaciones cordiales a la escuela. En las escuelas privadas, las familias tienden a tener mayores recursos financieros y se espera que tengan un nivel socioeconómico más alto.



Por tanto, existe multiplicidad de factores sociales y emocionales que pueden ser desarrollados como habilidades para la resolución de conflictos, las cuales pueden ser promovidas o fortalecidas con programas de intervención social, por lo cual es necesario analizar el efecto que genera uno de estos programas en las habilidades de análisis y solución de conflictos en escuelas públicas y privadas de Barranquilla. De lo anterior surge la siguiente pregunta problema: ¿cuál es el efecto de un programa de intervención social en las habilidades y el razonamiento para observación y solución del conflicto escolar en Colombia?

Por lo anterior, se plantea como objetivo general analizar el efecto de un programa de intervención social en las habilidades y el razonamiento para observación y solución del conflicto escolar en Colombia en niñas y niños de 10 a 15 años en escuelas secundarias en Barranquilla (Colombia), para lo cual fue necesario determinar el efecto de la intervención social en las habilidades para resolver el conflicto y en el razonamiento para observar el conflicto.

En atención a lo planteado, se generan las siguientes hipótesis que guían este estudio:

La aplicación de un programa de intervención social permite:

- Ho: Pretest $\leq$ Posttest Empeora o se mantienen las habilidades para resolver el conflicto
- HA: Pretest $>$ Posttest Mejora las habilidades para resolver el conflicto.
- Ho: Pretest $\leq$ Posttest Empeora o se mantiene el razonamiento para observar el conflicto
- HA: Pretest $>$ Posttest Mejora el razonamiento para observar el conflicto

Esta investigación rescata su importancia al examinar el impacto de la aplicación de un programa de intervención social para contrarrestar la violencia en el aumento de las habilidades y el razonamiento para observar y resolver conflictos. Por otra parte, de los resultados obtenidos, se espera que contribuya a profesores y estudiantes, ya que muestran referentes teóricos y prácticos de una metodología innovadora debido a que evidencia cómo se pueden fortalecer o mejorar las habilidades a través de la intervención. Este trabajo es importante para los estudios de conflicto debido a que evidencia qué elementos pueden afectar la interpretación y la propuesta de soluciones a los conflictos.

Por otro lado, el sistema educativo colombiano puede beneficiarse debido a que con los resultados de esta investigación se puede fomentar el cambio de las formas de solucionar los conflictos de una manera pacífica, promoviendo la sana convivencia escolar y la cultura de paz. Este estudio aporta datos que pueden ser replicados para el entendimiento de la teoría de solución de conflictos y paz.

Marco teórico

La literatura sugiere que los planes de estudios integren las habilidades socioemocionales de los estudiantes dentro de un salón de clases de ciencias (Ingram et al., 2021). Los conflictos escolares vinculados a la interacción social están en el origen de una gran variedad de programas de intervención centrados en el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos (Gaymard y Andrés, 2009). Este proceso puede

articularse con las innovaciones que tanto la legislación colombiana como la educación contemporánea pretenden, generando consciencia en el estudiante de soluciones por la vía concertada, llegando a acuerdos y conciliaciones para abordar el conflicto (Velasco Moreno, 2021).

Se puede crear una nueva visión de la capacidad de enseñar conductas prosociales, tomar consciencia de la realidad de los niños y la influencia de diversos factores en su desarrollo, utilizar una pedagogía de la resiliencia, equilibrar la cognición y la emoción, y la ética del cuidado como mecanismo por la convivencia escolar pacífica (Serrano Sarmiento y Sanz Ponce, 2019). Los profesores tienen que profundizar y comprender sus valores personales si quieren comprender a los demás, los valores que adoptan los docentes y el avance de los docentes hacia la madurez profesional mejorarán su capacidad para ser administradores efectivos de conflictos (Msila, 2019).

Los líderes educativos de la escuela opinaron que las estrategias de manejo de conflictos que emplean se basan en la naturaleza, gravedad y frecuencia del comportamiento social desviado exhibido por los estudiantes (Bourne et al., 2015). Con la formación en habilidades para la solución de conflictos, los estudiantes de secundaria y preparatoria mostraron una disminución en los niveles de agresión relacional, y los estudiantes de secundaria una disminución en los niveles de agresión física y un aumento en los niveles de comunicación efectiva y conocimiento general sobre estrategias positivas de resolución de conflictos (Graves et al., 2007).

En cuanto a la mediación escolar, se identificó la importancia de la capacitación en mediación entre pares que sugiere que los estudios existentes en el área de la resolución de conflictos escolares y la mediación entre pares pueden proporcionar información valiosa sobre la configuración óptima de los programas para el desarrollo y la adopción en las escuelas y otros entornos comunitarios (McWilliam, 2010). Es necesario formar a todos los compañeros mediadores, obtener la valoración de la mediación por parte del profesorado y ampliar el papel de la mediación a otras actividades que puedan mejorar la convivencia escolar, debido a que la satisfacción con la mediación es en general menor (García-Raga et al., 2018).

Así es como el autorreconocimiento se encuentra entre las necesidades de estima que involucran el respeto a uno mismo y al ser satisfechas se apoya el sentido de vida, así como la valoración como individuo y profesional, abriendo camino a la autorrealización, siendo la necesidad psicológica más avanzada que le permite al individuo desarrollar las capacidades y habilidades individuales y sociales para mejorar la creatividad, la aceptación de hechos y la resolución de problemas o conflictos.

Por otra parte, Tajadura-Jiménez y Tsakiris (2014) han explorado otros resultados obtenidos para el estudio del autorreconocimiento, donde afirman que en las personas con trastornos mentales la estimulación multisensorial entre un individuo y otro con fines de inducir cambios en la representación de la propia identidad ha predicho la maleabilidad de las representaciones propias en cada individuo en respuesta a la integración multisensorial en las respuestas conductuales, emotivas, fisiológicas e introspectivas, lo que consecuentemente ha explicado que la intercepción desempeña un papel regulador específico en el sistema de autorreconocimiento.

Es necesario mencionar que estos resultados defienden la opinión de que los modelos de codificación predictiva interoceptiva son adecuados para monitorear y asignar las fuentes de información sensorial a uno mismo o a otros, así como amparan la hipótesis de la corteza insular como una zona de convergencia en el procesamiento y la representación global del yo material dada la participación en los sentimientos



interoceptivos, la integración multisensorial y el autoprocesamiento para el fortalecimiento del autorreconocimiento en el individuo (Tajadura-Jiménez y Tsakiris, 2014).

El concepto del autorreconocimiento en el desarrollo del reconocimiento de sí mismo y con el uso de herramientas tales como pronombres personales y juegos de simulación o juegos de roles ha facilitado que la relación entre estas dos actividades genere una metarrepresentación del yo en el niño, además que favorece en los niños aprendizajes en las habilidades que les permite relacionarse de una forma colaborativa y armoniosa con sus compañeros, lo que consecuentemente es un elemento facilitador para la prevención del *bullying* en las escuelas, ya que los niños adquieren actitudes basadas en la realidad ante las acciones y actitudes propias y de los demás, lo que los convierte en niños reflexivos acerca del reconocimiento de emociones tanto de los demás como de sí mismos (Lewis y Ramsay, 2004; Vicente, 2018).

En atención a lo anterior, Moreno Aponte y Vila Merino (2022), así como Thierry et al. (2022), mencionan que, a partir de actividades dirigidas a estimular el autorreconocimiento, se crea una dimensión narrativa donde el diálogo aumenta la importancia de la experiencia con promesa de autorreconocerse a sí mismo y al otro, construyendo identidad recíproca y en constante evolución, lo que conlleva propiciar ambientes éticos, de moral y de alteridad en los campos del sistema educativo, así como mejora las habilidades personales que son fundamentales para la consciencia social y el manejo de las relaciones con el entorno.

Hou (2022) afirma que el autorreconocimiento desempeña un papel importante a lo largo de la vida, especialmente durante la adolescencia, y esto lo sustenta a través de un sistema de capacidad autocognitiva de los adolescentes chinos a partir del análisis de big data. Según los resultados obtenidos, se comprobó que, cuanto mayor es el nivel educativo de los padres y cuanto mayor es el ingreso mensual per cápita de la familia, mayor es la capacidad de autorreconocimiento en el adolescente.

Por otra parte, Cwik y Singh (2021) sostienen que el autorreconocimiento aumenta en los adolescentes la percepción sobre el entorno de aprendizaje, además del sentido de pertenencia, así como el aumento de las relaciones interpersonales. Esta teoría la demostraron usando un modelo de ecuaciones estructurales basados en el interés y la identidad por los cursos de Física, encontrando que la percepción del entorno de aprendizaje predice los resultados y puede ser útil para crear un entorno de aprendizaje equitativo e inclusivo a fin de orientar a todos los estudiantes a sobresalir en los cursos de Física apoyados en el álgebra.

Por tanto, un programa de intervención constituye un conjunto de actividades o prácticas que posibilitan, a través de la influencia del otro, el reconocimiento de la propia persona, el aumento de la capacidad perceptiva del contexto real, el aprender de la diversidad e inclusión humana, así como la toma de decisiones para la resolución de conflictos (Figuerola, 2020).

Los resultados sugieren que el concepto de relajación puede ser utilizado desde diferentes perspectivas y como metodología que promueve la reducción de síntomas manifiestos de ansiedad en niños y niñas, la mejora de las funciones autónomas, la iniciativa y autonomía, las interacciones con los demás, el desarrollo socioemocional y de la memoria a corto plazo. Las intervenciones basadas en métodos de relajación en el contexto escolar, desde una perspectiva de prevención primaria universal, contribuyen a una visión de la escuela promotora de la salud que favorecen el desarrollo integral del alumnado y promueven las competencias para la vida, así como una mejor convivencia escolar.



Por lo anterior, en recientes estudios se aplicó un plan de intervención basado en el autorreconocimiento en otros para la resolución de problemas sociales y toma de perspectiva en *Settle Your Glitter* aplicado a un grupo de niños y niñas (Thierry et al., 2022). De acuerdo con los autores, los resultados mostraron que los estudiantes de intervención manifestaron una mejor emoción a la prueba de autorreconocimiento (d de Cohen = 0,38) y resolución de problemas (d de Cohen = 0,26), debido a un entrenamiento de alfabetización que recibieron los profesores, concluyendo que las habilidades son fundamentales para la consciencia social y el manejo de las relaciones sociales.

En otros estudios, el autorreconocimiento se ha trabajado a través de un plan comunicacional con el objetivo del empleo de la radio y su quehacer radiofónico para enseñar una estrategia comunicacional con aplicación de acciones metodológicas y didácticas que contribuyan al autorreconocimiento de las capacidades y habilidades del niño. Carranza Puicón y Requejo Goicochea (2019) encontraron que los niños aprecian la importancia dirigida a los estímulos y la influencia en la obtención de sus objetivos.

Por su parte, en trabajos de intervención dirigidos a la necesidad de prevenir el abuso entre las relaciones interpersonales en adolescentes, se realizó un programa de prevención de adolescent relationship abuse/sexual violence (ARA/SV) basado en que los entrenadores capacitados dialogan con los atletas masculinos sobre lo que constituye comportamientos de relación dañinos versus respetuosos, además de disipar los mitos que glorifican la agresión sexual masculina y promover actitudes más equitativas de género, y ser espectador cuando se observan comportamientos masculinos agresivos hacia las mujeres, generando como resultados desde el autorreconocimiento cambios en lo que constituye un comportamiento abusivo, intenciones de intervenir y actitudes equitativas de género, así como la reducción en la perpetración de abusos (Abebe et al., 2017).

De forma similar, se encontró otro proyecto de intervención basado en antiviolencia denominado “Resuélvelo, resuélvelo”, el cual fue aplicado a niños en pueblos pequeños, basado en una campaña mediática en la que los estudiantes sirvieron como modelos para representar a altos funcionarios locales del colegio para realizar actividades comunitarias. Los niños realizaron anuncios de servicio público impreso, radial y televisivo a fin de socializar y comunicar las actividades sociales. Por tanto, se evidenció el autorreconocimiento en los estudiantes en el cambio de la intención de la violencia, agresión física contra las personas, victimización verbal y seguridad percibida (Swaim y Kelly, 2008).

De igual forma, Snyder et al. (2020) desarrollaron un programa de prevención llamado Dusk to Dawn (D2D), con el objetivo de mejorar el autorreconocimiento en situaciones de alto riesgo y enseñar nuevas habilidades para la resolución de conflictos. En el D2D, participaron 108 jóvenes, donde el 60 % de los participantes encontraron satisfacción, el 83,3 % estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo en que el D2D les ayudó a comprender mejor la violencia y el 83,3 % lo recomendarían a otros. Se concluyó que el D2D contenía actividades de discusión dirigidos a autorreconocer los efectos de la violencia, ser consciente de la importancia de la familia, amigos, el colegio y la comunidad en la formación de las actitudes de los jóvenes por crear una motivación hacia la disminución de la violencia y resolver los conflictos de manera efectiva.



Metodología

Diseño del estudio y recolección de datos

En esta investigación, se aplicó el método cuantitativo que, según Rodríguez-Burgos (2010), comprende una serie de procesos que inician con la recolección de información, que posteriormente será relacionada con las ideas que tiene el investigador para concretar el estudio.

El diseño es preexperimental aplicando un cuestionario pretest y posttest que concuerda con un esquema en el cual se estudia un solo grupo después de someterlo al estímulo de algún agente o tratamiento que se presume capaz de provocar un cambio (Sánchez y Pineda, 2011). Este diseño permite observar y medir previamente mediante el pretest el concepto de autorreconocimiento en el valor o la condición de la variable dependiente en el grupo experimental antes de ser expuesto a la intervención. Una vez realizada la intervención social, se aplica nuevamente el cuestionario (posttest) para contrarrestar los resultados obtenidos.

En relación con el instrumento, se estructuró sobre la base de cuestionarios validados provenientes de la base de datos PsycNet. El cuestionario fue adecuado para determinar los objetivos de este estudio, esto es, relacionar los ítems con las habilidades para la resolución de conflictos y el razonamiento para observar el conflicto en el contexto escolar. Una vez seleccionados los ítems, el cuestionario fue sometido a evaluación por pares externos a fin de validar su contenido. Posteriormente, se realizó una prueba piloto que permitió adecuar el lenguaje para niños y niñas de 10 a 15 años, así como el entendimiento de los ítems.

Con respecto a la estructura del cuestionario, se organizó en dos variables, donde la primera, denominada habilidades para la resolución de conflictos, está basada en dos cuestionarios que aparecen en PsycNet: PsycTest, Self-Perception of Flexible Coping with Stress Measure Version Attached: Full Test, PsycTESTS (Abebe et al., 2017), y el de Stability, Empathy, Remorse, and Forgiveness Scales (Albor-Chadid, 2021; Davis y Gold 2011). Mientras la segunda variable denominada razonamiento para observar el conflicto está basada en dos cuestionarios que aparecen en PsycNet: Perception of Aggression Scale--Chinese Version (Albor-Chadid, 2021; Franzoi et al., 1994; Wong y Chien, 2017).

Cada variable está compuesta por ocho ítems. La primera, denominada habilidades para la resolución de conflictos, trata del aprendizaje y de la influencia social, mientras la segunda, denominada razonamiento para observar el conflicto, desarrolla ítems relacionados con la comunicación entre pares y fortalezas individuales percibidas para solucionar el conflicto.

Ambas variables fueron medidas con escala de Likert con opciones de respuesta, que van de (1) total acuerdo a (5) total desacuerdo. La aplicación y recolección de la información se realizó través de Google Forms. La validez interna de los instrumentos para la primera mostró un alfa de Cronbach de 0,720, mientras en la segunda los participantes calificaron en una escala de análisis perceptivo la forma de razonar y responder cognitiva, emocional y conductualmente ante las situaciones de experimentar y observar un conflicto con una validez de alfa de Cronbach de 0,770. El análisis estadístico se realizó por medio de dos programas computacionales, el primero fue con el *software* SPSS versión 24.0 y el segundo con el *software* Jamovi versión 2.3.21.



Tipo de muestreo y selección de participantes

Se realizó un tipo de muestreo intencional debido a la naturaleza del estudio, ya que es necesario la aplicación de un estímulo y hacerle seguimiento para identificar diferencias significativas en la reacción de los estudiantes ante la intervención social. Además, es necesario que los integrantes cumplan ciertos requisitos formales, como la vinculación a una institución, a un curso específico, en el mismo periodo, y requisitos éticos, como la firma de consentimiento informado y asistido por tratarse de menores de edad. Dada la edad de los participantes, fue necesario obtener un consentimiento asistido por parte del tutor, y un consentimiento informado por parte del alumno. No participaba quien no obtuviera alguno de los consentimientos anteriores o simplemente se negara a participar.

De acuerdo con la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, dado que todo procedimiento de investigación que se realice en seres humanos requiere un consentimiento informado, este se aplicó de la siguiente manera. Ante la situación de urgencia por parte de la pandemia de covid-19, el consentimiento informado se recurrió a aplicar a los padres de familia o representante legal del menor por vía virtual, donde se les explicó y describió las actividades por realizar en la investigación y su relevancia, así es como de manera virtual, con el apoyo respectivo de las instituciones educativas (IE), se consideraron las inquietudes de los padres para que sus hijos participaran en el estudio. Por tanto, se describió en detalle el contenido que tendría la investigación y la intención de la intervención social, así como se realizó un compromiso con los padres de familia que una vez finalizada la investigación los resultados deberían ser socializados y publicados. Además, según la Resolución 8430 de 1993, este proyecto fue avalado por el Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Nuevo León, debido a que se utilizan datos personales de los participantes. Cabe señalar que el estudio no representa riesgo sobre la vida, el medio ambiente o los derechos humanos; sin embargo, se siguen los lineamientos éticos en investigación en ciencias sociales a nivel global.

Con respecto a la definición de la muestra, Barranquilla cuenta con 154 instituciones educativas distritales, distribuidas en cuatro localidades, siendo estas Norte, Metropolitano, Oriente y Occidente. Para la selección de los colegios participantes, se consideraron las condiciones socioeconómicas de las instituciones, siendo elegidas dos del sector público y una del sector privado, en las que se podía obtener recolección de información de manera inteligible y densa. Además, que facilitara la posibilidad de captar las cotidianidades de los participantes en una espontaneidad cultural.

Los estudiantes seleccionados cursaban los grados 6, 7 y 8 de nivel secundaria de dos instituciones educativas distritales y una institución educativa privada de Barranquilla, resultando como participantes 81 estudiantes, cuya población fue del 51,8 % mujeres y 48,2 % hombres en edades que oscilaban entre los 10 a 15 años.

Protocolo de intervención

En relación con el programa de intervención de resolución de conflictos aplicado, este constó de cuatro sesiones con actividades programadas de duración de una hora, donde la frecuencia fue de una vez a la semana. Las sesiones fueron divididas en una introducción, presentación, entrenamiento y cierre. Su descripción se encuentra en la tabla 1, donde se programaron fechas, horas de inicio y finalización. Las actividades se impartieron bajo la modalidad virtual por conectividad utilizando las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) con el uso de Zoom y Teams. Cabe señalar que antes de la in-



tervención se aplicó el pretest y al finalizar el posttest para analizar el impacto del programa basado en el autorreconocimiento para disminuir la violencia escolar (Albor-Chadid, 2021; Sánchez y Pineda, 2011).

Tabla 1.

Programa de intervención social para la solución de conflictos

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOCIAL BASADO EN EL AUTORRECONOCIMIENTO PARA LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS.									
ETAPAS		Actividades				Productos Esperados			
			Población	Acciones	Propósitos	Definir Objetivos	Fuentes de Verificación	Supuestos/Factores	
Exploración/Ejecución/Evaluación	Observación del objeto de estudio (precisar situación real para dar solución al problema)	Aplicación del Diagnóstico Participativo	INSTUCIONES EDUCATIVAS	Presentación concepto de el conflicto. 1. Hechos, 2. Causas, 3. Consecuencias, 4. Solución Aplicar cuestionario	Focalizar el autorreconocimiento, la atención del estudiante en comprender el significado del concepto de conflicto.	Definir el concepto de conflicto	Grabación de talleres	Conexión internet	
					Motivar al estudiante a observar las características que tiene el conflicto y analizarlas	Debatir sobre las características del conflicto: su distinción respecto a la violencia y su carácter natural, inevitable, necesario y potencialmente positivo.			
	Análisis fuente de información (tener el trasfondo y significado teórico del objeto de investigación, marco teórico). Consulta base de los datos especializados.	Intervención en la conducta por medio de la mediación							Practicar la evaluación de soluciones y la toma de decisiones por acuerdo entre las partes en un caso de mediación. Analizar las condiciones que permitan obtener acuerdos justos y eficaces.
				Taller "El Comic"	Asumir nuevas autodeterminaciones para afrontar los conflictos				
				Presentar socialización historietas y Aplicación Instrumento Cuantitativo	Aplicado actividad del Comic.Motivar a las reflexiones-Acciones	Aplicar instrumento.			

Fuente: Elaboración propia.

Los temas abordados durante las sesiones incluían actividades en relación con los siguientes temas: a) actividad "La flor del conflicto" en la que se hacía una descripción de las situaciones de conflictos que ocurrían en la familia, la escuela y el barrio; b) actividad "El cómic" en la que el estudiante narra una historieta y su autodeterminación en afrontar los conflictos y c) reflexiones sobre el concepto de *conflicto* en cada situación y las alternativas de solución (Albor-Chadid, 2021).

Análisis de datos

Para iniciar, se realiza una prueba de alfa de Cronbach a fin de validar los ítems aplicados en el cuestionario, después de lo cual se realiza una prueba de normalidad de los datos para realizar el análisis estadístico correspondiente, siendo en este caso datos con distribución no normal, lo cual se explicará en detalle



en la siguiente sección, para finalizar con una prueba W de Shapiro-Wilcoxon para muestras relacionadas a fin de comparar las medias y verificar el efecto de la intervención social a través de probar si la diferencia que se obtiene de las medias es significativa.

Resultados

Los resultados descriptivos obtenidos fueron de la siguiente manera. De los datos sociodemográficos, se obtuvo que un porcentaje de estudiantes corresponde al género femenino, siendo este un 50,6 %, mientras el 49,4 % al género masculino de los cursos 6, 7 y 8 del nivel básico secundaria. La edad media de los sujetos fue de 12,35 años. El total de estudiantes que participaron y que completaron el programa de intervención social fue de 81 participantes (tabla 2).

Tabla 2.
Datos sociodemográficos

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	41	50,6
Masculino	40	49,4
Edad		
10-12	48	59,2
13-15	33	40,8
Nivel de escolaridad		
6	29	35,8
7	23	28,4
8	29	35,8
Institución educativa		
Antonio José de Sucre	21	25,9
Arquidiocesano San Pancracio	32	39,5
Institución Educativa Distrital del Desarrollo Humano y Cultural del Caribe	28	34,6

Fuente: Elaboración propia a partir de análisis estadístico en SPSS.

Para realizar las pruebas de normalidad, estas se hacen a partir de la prueba de las siguientes hipótesis:

Ho: los datos se comportan de manera normal

Ha: los datos no se comportan de manera normal

A partir de las pruebas estadísticas para medir la normalidad de ambas variables, se vaciaron los datos en la tabla 3, los cuales serán descritos con precisión para ambas variables: habilidades para la resolución de conflictos y el razonamiento para observar el conflicto.



Tabla 3.

Prueba de normalidad para habilidades y razonamiento para la resolución de conflictos

Variable	P valor	Alfa	Decisión	Conclusión	Tipo de prueba estadística
Habilidades para resolución de conflictos					Wilcoxon de muestras relacionadas
Pretest grupo experimental	0,001<	0,05	Se rechaza Ho	No normal	
Posttest grupo experimental	0,001<	0,05	Se rechaza Ho	No normal	
Razonamiento para observar el conflicto					Wilcoxon de muestras relacionadas
Pretest grupo experimental	0,001<	0,05	Se rechaza Ho	No normal	

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 3, para la variable habilidades para la resolución de conflictos, se realiza la prueba de normalidad del pretest y otra del posttest, teniendo como resultados que los valores de p son de 0,001, siendo este un valor menor de 0,05, que es lo que se está verificando para un valor del 95 %. Por tanto, para esta variable se rechaza la Ho, teniendo, entonces, que los datos tienen una distribución no normal, por lo que es necesario realizar una prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas.

Para la variable de razonamiento para observar el conflicto, se obtuvo como resultado para la prueba de normalidad del pretest y del posttest que los valores de p son de 0,001, siendo este un valor menor de 0,05, buscando una confianza de los resultados del 95 %. Por tanto, para esta variable también se rechaza la Ho, corroborando que los datos tienen una distribución no normal, por lo que es necesario realizar una prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas, como con la variable anterior.

Habilidades para la resolución de conflicto

A partir de los resultados de la normalidad de los datos, se realizó para ambas variables el estadístico W de Wilcoxon, por lo que se realizaron las pruebas de hipótesis correspondientes.

El efecto de la intervención social a fin de mejorar las habilidades para resolver el conflicto:

Ho: Pretest $\leq$ Posttest Empeora o se mantienen las habilidades para resolver el conflicto

HA: Pretest $>$ Posttest Mejora las habilidades para resolver el conflicto

De acuerdo con los resultados descriptivos obtenidos en la prueba, se puede observar que los valores de la media son de 2,43 en el pretest con una desviación estándar de 0,523, mientras se presenta un valor de 2,17 en el posttest con una desviación estándar de 0,628, y el valor de las medianas en ambos casos es de 2. Los datos se encuentran concentrados en la tabla 4.

Tabla 4.

Resultados descriptivos y estadísticos de habilidades para la resolución de conflictos

	N	Media	Mediana	DE	EE
Prehabilidades para la resolución de conflictos	81	2,43	2	0,523	0,0581
Poshabilidades para la resolución de conflictos	81	2,17	2	0,628	0,0698

Prueba T para muestras apareadas							
			Estadístico		P		Tamaño del efecto
Prehabilidades para la resolución de conflictos	Poshabilidades para la resolución de conflictos	W de Wilcoxon	466	a	0,002	Correlación biseriada de rangos	0,566

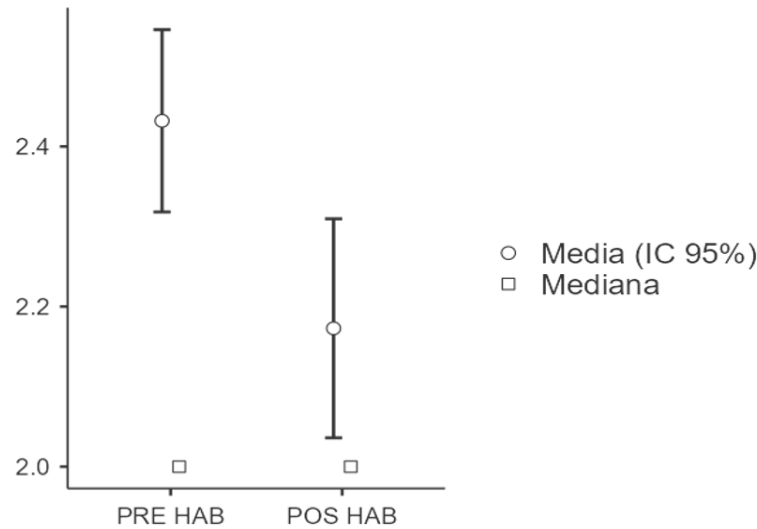
Nota. Ha μ Medida 1 - Medida 2 $\neq$ 0
a 47 par(es) de valores estaban repetidos.
Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al estadístico de prueba, la W de Wilcoxon, se puede observar un resultado de 466 con un tamaño del efecto de 0,566, como se muestra en la tabla 4. El resultado del tamaño del efecto indica que existe una mediana mejoría en las habilidades desarrolladas por los alumnos para la resolución de conflictos; sin embargo, se debe considerar que, al ser una intervención social, pueden darse mejores resultados a largo plazo, dándole una continuidad al programa de intervención social.

Por tanto, de acuerdo con la hipótesis planteada para la variable de habilidades para la resolución de conflictos, se puede observar que el valor de la media pretest es de 2,43 y el valor posttest es de 2,17, con un p valor de $0,002 < 0,05$, por lo que podemos concluir que para esta variable se rechaza la H_0 . Por tanto, al 95 % de confianza, el pretest es mayor del posttest, es decir, se evidencia una mejora en las habilidades para resolver el conflicto de los alumnos al recibir la intervención social.

Finalmente, se representan los resultados en la figura 1, donde se puede observar cómo el valor de la media disminuye, de acuerdo con los resultados estadísticos que esta diferencia en el valor de la media si es significativo, aunque se mantenga el valor de la mediana.

Figura 1.
Resultados descriptivos de habilidades para la resolución de conflictos



Fuente: Elaboración propia.



Razonamiento para observar el conflicto

Para esta variable, se presentan las siguientes hipótesis:

El efecto de la intervención social para mejorar el razonamiento para observar el conflicto:

Ho: Pretest $\leq$ Posttest Empeora o se mantiene el razonamiento para observar el conflicto

HA: Pretest $>$ Posttest Mejora el razonamiento para observar el conflicto

De acuerdo con los resultados descriptivos obtenidos en la prueba, se puede observar que los valores de la media son de 2,27 en el pretest con una desviación estándar de 0,475, mientras se presenta un valor de 1,86 en el posttest con una desviación estándar de 0,737, y el valor de las medianas en ambos casos es de 2.

Con respecto al estadístico de prueba, la W de Wilcoxon, se puede observar un resultado de 720 con un tamaño del efecto de 0,846, como se muestra en la tabla 5. Dado el resultado del tamaño del efecto, esto es, un valor mayor de 0,80, indica que existe una gran mejora en el razonamiento de los estudiantes para observar el conflicto al recibir la intervención social, por lo que, si se implementara un programa a largo plazo, podría generar un efecto permanente en los estudiantes. En la tabla 5, se presentan los resultados descritos.

Tabla 6.

Resultados descriptivos y estadísticos de razonamiento para observar el conflicto

	N	Media	Mediana	DE	EE
Prerrazonamiento para observar el conflicto	81	2,27	2	0,475	00,0527
Posrazonamiento para observar el conflicto	81	1,86	2	0,475	0,0819
Prueba T para muestras apareadas					
	Estadístico		P	Tamaño del efecto	
Prerrazonamiento para observar el conflicto	Posrazonamiento para observar el conflicto	W de Wilcoxon	720	a	<0,001
				Correlación biseriada de rangos	00,846

Nota. $H_a \mu$ Medida 1 - Medida 2 $\neq$ 0

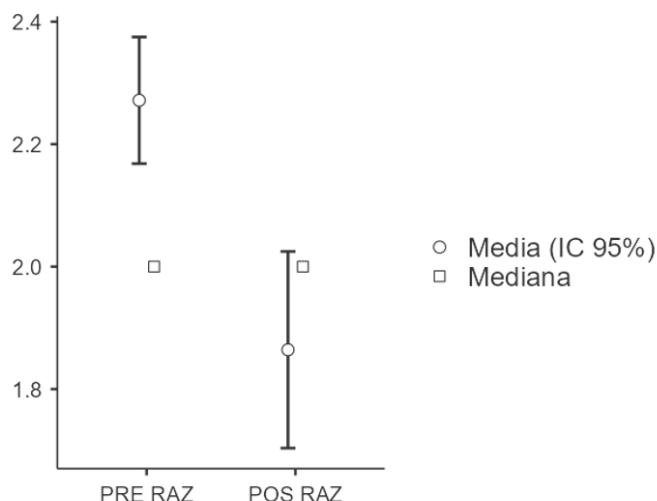
^a 47 par(es) de valores estaban repetidos.

Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, de acuerdo con la hipótesis planteada para la variable razonamiento para observar el conflicto, se puede observar que el valor de la media pretest fue de 2,27, mientras el valor de la media posttest es de 1,86, siendo esta diferencia mayor que la de la variable anterior, y con un p valor de $0,001 < 0,05$, por lo que se rechaza la Ho. Por tanto, al 95 % de confianza, el pretest es mayor del posttest, es decir, se evidencia una mejora en el razonamiento de los estudiantes para observar el conflicto al recibir la intervención social.

En cuanto a la representación gráfica de los valores obtenidos, se puede observar cómo el valor de la media disminuyó significativamente, mientras el valor de la mediana se mantiene estable, lo que evidencia que pueden darse mejores resultados a largo plazo, dándole una continuidad al programa de intervención (figura 2).



Figura 2.*Resultados descriptivos de razonamiento para observar el conflicto**Fuente:* Elaboración propia.

Discusión

Las conclusiones de este estudio confirman lo propuesto por Graves et al. (2007), quienes concluyeron que con la formación en habilidades para la solución de conflictos los estudiantes mostraron una disminución en sus niveles de agresión relacional y agresión física, además de un aumento en sus niveles de comunicación efectiva y conocimiento general sobre estrategias positivas de resolución de conflictos.

También las conclusiones se relacionan con la propuesta de Serrano Sarmiento y Sanz Ponce (2019), quienes concluyeron que se puede crear una nueva visión de la capacidad de enseñar conductas pro-sociales, tomar consciencia de la realidad de los niños y la influencia de diversos factores en su desarrollo, utilizar una pedagogía de la resiliencia, equilibrar la cognición y la emoción, y la ética del cuidado, como mecanismo para la convivencia escolar pacífica. Por su parte, Gaymard y Andrés (2009) estiman que los conflictos escolares vinculados a la interacción social están en el origen de una gran variedad de programas de intervención centrados en el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos y, además, que las estrategias de manejo de conflictos que emplean se basan en la naturaleza, gravedad y frecuencia del comportamiento social desviado exhibido por los estudiantes (Bourne et al., 2015). Asimismo, Lacan (2004) expone el concepto de violencia escolar, por la aproximación de las edades, los niños y niñas en un primer momento exploraron espacios, tiempos y características propias para autorreconocer fragmentos de aquello que aún no percibían del conflicto.

Figuroa (2020) afirma que las actividades o prácticas son influenciadoras para el autorreconocimiento de la propia persona en sus pensamientos, lo que aumenta las capacidades perceptivas de su propio contexto; aprehender de la diversidad e inclusión humana y toma de decisión para la resolución de conflictos se alinea a las conclusiones desarrolladas a partir de los resultados de este estudio. Por su parte Snyder et al. (2020) concluyeron que, con los programas de intervención social basados en el autorreconocimiento dirigidos a reconocer los efectos de la violencia, los adolescentes estuvieron de acuerdo en que



el programa los ayudó a comprender mejor la violencia. También lo propuesto por Cwik y Singh (2021), quienes sostienen que el autorreconocimiento aumenta en los adolescentes la percepción de su entorno de aprendizaje, además de su sentido de pertenencia y aumento de las relaciones interpersonales.

Todo lo anterior tiene lugar en lo planteado por las Naciones Unidas sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4 y 16 en las metas 4.7 y 16.a, respectivamente, en las que se promueve que los niños y niñas aprendan a solucionar de manera dialogada los conflictos y que desde la gestión de la educación se puedan generar espacios de convivencia sana, equitativa e inclusiva, que promuevan la cultura de paz y prevención de las violencias.

Conclusiones

Cabe señalar que en esta investigación se tuvo como resultados de la intervención social un aumento en las habilidades y el razonamiento para la observación y solución del conflicto escolar en Colombia en niñas y niños de 10 a 15 años en escuelas secundarias en Barranquilla, midiendo el efecto de la intervención social en las habilidades para resolver el conflicto y en el razonamiento para observar el conflicto.

Los resultados permiten concluir que las habilidades y el razonamiento para observar y solucionar los conflictos pueden ser modificados a través del efecto que causa el estímulo generado por las actividades que integran un programa de intervención social basado en el autorreconocimiento que busca potenciar el pensamiento crítico, el análisis de los factores que integran el conflicto y el aporte de posibles soluciones de los estudiantes.

Otra conclusión que dejan los resultados de este estudio es que la variable que mayor efecto tuvo ante el estímulo generado por el programa de intervención social fue el razonamiento para observar el conflicto, lo que evidencia que los estudiantes presentan una perspectiva de la realidad bastante desarrollada que se puede capitalizar en el proceso de deconstrucción de los conflictos y el análisis de sus componentes.

En cuanto a la variable de habilidades para resolución de conflictos, se puede concluir que en esta se requiere evaluar la aplicación del programa con mayor tiempo para corroborar el efecto que genera el estímulo del programa de intervención social, lo que evidencia que la población requiere ser expuesta en mayor medida a actividades de toma de decisiones y al accionar ante situaciones conflictivas.

Así es como el grupo observado integra desde sus propias habilidades naturales para resolver situaciones de conflictos como una experiencia consciente, que lo observa y lo contrasta con la realidad, y qué es una situación desagradable. De hecho, el grupo también reconoce que, cuando están en una situación de conflicto, pueden hacer o pensar muchas cosas diferentes para resolverlo. Esto se podría describir como, ante el planteamiento de percibir y hacer consciencia del conflicto, inferir una experiencia sensible de pensamientos, imágenes ante el fenómeno de la violencia escolar.

Ante el principio del autorreconocimiento particular del fenómeno por parte del grupo, se consideró que los factores sociodemográficos, tales como la edad, el sexo y el grado escolar, permitieron comprender mejor el acontecimiento particular de la violencia escolar.



Además, es importante anotar que, ante un estímulo generado por el programa de intervención social, las habilidades para resolver conflictos y su propio razonamiento para observar el conflicto, el grupo realizó generalizaciones a través de la aplicación de la prueba pretest, lo que implicó un inicio de reflexión y de manera intrínseca un arranque motivacional por la exploración de las causas y los efectos que tiene la violencia escolar.

Posteriormente, analizando la influencia del programa de intervención social, se encontraron cambios cognitivos y de comportamientos que le proporcionó al grupo reconocer, agrupar y construir fenómenos adecuados para la solución de conflictos. El grupo, al exponerse a la intervención, se puede concluir que exploró y reconoció los conflictos escolares en tiempo, espacio y realidad, que lo inspiró a diseñar estrategias diferentes para resolver las situaciones del conflicto, rastreando en cada sesión las causas que genera el conflicto en la escuela, lo que hizo que generalizara que el conflicto es una situación desagradable.

En cuanto a las herramientas, la mediación escolar puede ser un elemento efectivo a fin de fomentar las habilidades para analizar y solucionar los conflictos por parte de los estudiantes.

Se concluye también que desde las mismas razones sociales y de respuesta comportamentales que acontecen alrededor del fenómeno de conflicto escolar el fortalecimiento de las habilidades aplicado a través de un programa social de intervención permite depurar los pensamientos a través de la consciencia multisensorial como un fenómeno biológico regulador, para que una vez transformados se conviertan en un proceso natural en la generación de resolución de los conflictos y mejora en la convivencia escolar.

Limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones

Este estudio tiene como limitaciones que el desarrollo del proceso fue durante la pandemia de covid-19, además que solo se desarrolló en una ciudad de Colombia y que puede ser extendido a otros departamentos del país. Aunado a lo anterior, el tiempo de la intervención fue corto y sus resultados evidenciaron la necesidad de seguir ampliando el tiempo y las actividades del programa.

Se sugiere que se amplíe el proceso de intervención en relación con la formación en otras habilidades y herramientas de solución de conflictos que lleven al estudiante a contrastar la teoría, sus conocimientos, sus experiencias y lo que presenta la realidad, promoviendo que de ellos surjan soluciones novedosas a conflictos escolares. Se sugiere que estos programas se institucionalicen tanto en políticas públicas como en acciones escolares que lleven a fomentar una cultura de solución de conflictos de manera pacífica que le aporten al desmonte de la cultura bélica imperante en la sociedad y se mejore la convivencia escolar en instituciones educativas.

Agradecimientos

Este artículo se desarrolló bajo el programa de investigación La convivencia escolar desde perspectivas diagnósticas, preventivas y de intervención de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Universidad Autónoma de Nuevo León en México, con apoyo del Cuerpo Académico de

Políticas Sociales en los Modelos Educativos UANL-CA388 y del Grupo de Investigación Estudios de Género, Familia y Sociedad de la Universidad Simón Bolívar en Colombia, y con involucramiento de miembros de la Red Internacional de Educación Social para la Paz (RIESP). Además, se agradece de manera particular a las instituciones educativas distritales de Barranquilla (Colombia) que facilitaron el proceso de intervención de esta investigación.

Conflictos de interés

Los autores declaran no tener conflictos de interés con el tema trabajado, con el proceso, con la metodología utilizada o con los resultados obtenidos.



Referencias

- Abebe, K. Z., Jones, K. A., Ciaravino, S., Ripper, L., Paglisotti, T., Morrow, S. E., Melanie Grafals y Courtney Van Dusen, Miller, E. (2017). A cluster-randomized trial of a middle school gender violence prevention program: Design, rationale, and sample characteristics. *Contemporary Clinical Trials*, 62, 11-20. <https://doi.org/10.1016/j.cct.2017.08.007>
- Adebayo, D. O., Sunmola, A. M. y Udegbe, I. B. (2008). Subjective wellbeing, work school conflict and proactive coping among Nigerian non traditional students. *Career Development International*, 13(5), 440-455. <https://doi.org/10.1108/13620430810891464>
- Albor-Chadid, L. I. (2021). Análisis del impacto de un modelo de resolución de conflictos en niños y niñas de 10 a 14 años de edad de nivel secundaria en la ciudad de Barranquilla, Colombia [tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Nuevo León]. <http://eprints.uanl.mx/22892/1/1080315666.pdf>
- Albor-Chadid, L. I. y Rodríguez-Burgos, K. (2022). Estudios aplicados de la teoría de la autodeterminación en estudiantes y profesores, y sus implicaciones en la motivación, el bienestar psicosocial y subjetivo. *Revista Eleuthera*, 24(1), 56-85. <https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.4>
- Bourne, P. A., Clarke-Christian, J., Sharpe-Pryce, C., Hudson-Davis, A. y Francis, C. (2015). Strategies in dealing with violence in schools: Perceived effectiveness of conflict management strategies used by education leaders in reducing students' disagreements. *Psychiatry*, 18(2). <http://dx.doi.org/10.4172/Psychiatry.1000248>
- Bullying Sin Fronteras. (2021). Estadísticas de bullying para Colombia 2020/2021. <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/>
- Butler, J. P. y Fraser, N. (2017). ¿Redistribución o reconocimiento? Un debate entre marxismo y feminismo. *Traficantes de sueños*. https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/documentos_nlr_3_web_0.pdf
- Carranza Puicón, K. Y. y Requejo Goicochea, O. G. (2019). El autorreconocimiento de capacidades para incentivar iniciativas de liderazgo: *Un estudio experimental en escuelas de Jayanca* [tesis de grado, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/4422/BC-TES-TMP-3244%20CARRANZA%20PUICON-REQUEJO%20GOICO-CHEA.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Cwik, S. y Singh, C. (2021). How perception of learning environment predicts male and female students' grades and motivational outcomes in algebra-based introductory physics courses. *Physical Review Physics Education Research*, 17(2), 020143. <https://journals.aps.org/prper/pdf/10.1103/PhysRevPhysEducRes.17.020143>
- Davis, J. R. y Gold, G. J. (2011). An examination of emotional empathy, attributions of stability, and the link between perceived remorse and forgiveness. *Personality and Individual Differences*, 50(3), 392-397. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.10.031>
- Domínguez Santiago, M., Bruges Martínez, L., Cervantes Wilches, A. y Porto Solano, A. (2023). Aprendizaje basado en proyectos en la asignatura de Estrategia de Operaciones. *Pensamiento Americano*, 16(31), 1-19. <https://doi.org/10.21803/penamer.16.31.571>
- Figuerola, G. (2020). Freud's ethical quandaries: Psychoanalysis, existence and death. *Acta Bioethica*, 26(1), 17-28. <https://actabioethica.uchile.cl/index.php/AB/article/view/57350/60830>
- Franzoi, S. L., Davis, M. H. y Vasquez-Suson, K. A. (1994). Two social worlds: Social correlates and stability of adolescent status groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(3), 462-473. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.3.462>
- García-Raga, L., Bo, R. M. y Mondragón-Lasagabaster, J. (2018). Significado y sentido de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado mediador de secundaria. *REOP: Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(3), pp. 79-93. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23322>



- Gaymard, S. y Andrés, S. (2009). Représentations, modèles normatifs et compétences sociales: Une étude exploratoire dans un lycée sensible en Espagne. *Revue internationale de psychologie sociale*, 22(2), 43-69. <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2009-2-page-43.htm>
- Graves, K. N., Frabutt, J. M. y Vigliano, D. (2007). Teaching conflict resolution skills to middle and high school students through interactive drama and role play. *Journal of School Violence*, 6(4), 57-79. https://doi.org/10.1300/J202v06n04_04
- Hou, C. (2022). A systematic study of chinese adolescents self-cognition based on big data analysis. *En International Conference on Cognitive based Information Processing and Applications* (CIPA 2021) (vol. 1, pp. 91-97). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-5857-0_12
- Ingram, E., Reddick, K., Honaker, J. M. y Pearson, G. A. (2021). Making space for social and emotional learning in science education. En *Frontiers in education* (vol. 6, p. 712720). Frontiers. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.712720>
- Johnson, D. W. (1971). Students against the school establishment: Crisis intervention in school conflicts and organizational change. *Journal of School Psychology*, 9(1), 84-92. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(71\)90070-7](https://doi.org/10.1016/0022-4405(71)90070-7)
- Kim, Y. J. y Lee, S. A. (2021). The relationship of lifestyle factors with the prevalence of major depressive disorder by ecological factors. *Psychiatry Investigation*, 18(4), 340-347. <https://doi.org/10.30773/pi.2020.0309>
- Lacan, J. (2004). El seminario. *Libro 4. La relación de objeto*. Paidós.
- Lewis, M. y Ramsay, D. (2004). Development of self recognition, personal pronoun use, and pretend play during the 2nd year. *Child Development*, 75(6), 1821-1831. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00819.x>
- McWilliam, N. (2010). A school peer mediation program as a context for exploring therapeutic jurisprudence (TJ): Can a peer mediation program inform the law? *International Journal of Law and Psychiatry*, 33(5-6), 293-305. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2010.09.002>
- Melamed-Varela, E., Olivero-Vega, E., De la Hoz-Reyes, R. y Blanco-Ariza, A. B. (2021). Innovación en la gestión universitaria: Reto para la educación superior. *Risti: Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, E45(10), 241-254. <https://bonga.unisimon.edu.co/server/api/core/bitstreams/b39f2520-94d0-45f5-81c0-39616f3915ab/content>
- Ministerio de Salud. (1993, 4 de octubre). Resolución 8430. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud.
- Miranda Medina, C. F., Rodríguez Burgos, K. E. y Morcote González, O. S. (2022). Política pública de convivencia escolar colombiana desde la perspectiva de los docentes. *Justicia*, 27(41), 13-30. <https://doi.org/10.17081/just.27.41.5677>
- Miranda Morales, J. C., Maldonado Pastor, S. y González Mejía, X. (2023). Desfragmentación social y transmisión intergeneracional de desigualdades educativas en jóvenes colombianos. *Pensamiento Americano*, 16(31), 1-18. <https://doi.org/10.21803/penamer.16.31.582>
- Miranda-Medina, C., Ruiz-Gómez, G., Rodríguez-Burgos, K. y Gorjón Gómez, F. J. (2020). School mediation a tool against school violence. En K. Rodríguez-Burgos (coord.), *School violence radiography* (pp. 119-140). Universidad Simón Bolívar. <https://bonga.unisimon.edu.co/server/api/core/bitstreams/4786da55-4c84-4692-ad6d-2a2fd7e-22dbf/content>
- Moreno Aponte, R. y Vila Merino, E. S. (2022). Narrative identity in educational relationships: Promise, solicitude and gift. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 34(1), 125-138. <https://doi.org/10.14201/teri.26397>
- Msila, V. (2019). School managers and conflict management: A case study of a South African primary school. *The International Journal of Organizational Diversity*, 19(1), 63-75. <https://doi.org/10.18848/2328-6261/CGP/v19i01/63-75>
- Nakamura, J., Nagayoshi, S. y Komiya, N. (2021). Cognitive biases as clues to skill acquisition in manufacturing industry. En 2021 IEEE International Conference on



Industrial Engineering and Engineering Management (IEEM) (pp. 1275-1278). IEEE. <https://doi.org/10.1109/IEEM50564.2021.9672925>

Olin, A., Almqvist, J. y Hamza, K. (2023). To recognize oneself and others in teacher-researcher collaboration. *Educational Action Research*, 31(2), 248-264. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1897949>

Olivero-Vega, E., Vega-Sampayo, Y., Acosta-Prado, J. C. y Castro-Miranda, A. (2022). *Relación entre la gestión de la innovación y la satisfacción estudiantil en el área de bienestar universitario. Formación Universitaria*, 15(4), 9-20. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000400009>

Pacheco Amigo, B. M., Lozano Gutiérrez, J. L. y Rodríguez García, F. J. (2017). Validación del cuestionario identificación de conductas violentas. *Pensamiento Americano*, 10(19). <https://doi.org/10.21803/pensam.v10i19.37>

Pan, C. C. y Zhou, A. B. (2020). Altered auditory self-recognition in people with schizophrenia. *The Spanish Journal of Psychology*, 23, e52. <https://doi.org/10.1017/SJP.2020.53>

Peng, Y., Park, Y., Su, S. y Ma, J. (2023). Developing and testing a model of dynamic changes in work: School conflict and Workplace Deviance over Time. *Journal of Business and Psychology*, 38(3), 589-605. <https://doi.org/10.1007/s10869-022-09841-z>

Rodríguez Bustamante, A. (2023). Familia y escuela: Educación vinculante. Caso de una institución en DonMatías, Antioquia, Colombia. *Pensamiento Americano*, 16(31), 1-14. <https://doi.org/10.21803/penamer.16.31.584>

Serrano Sarmiento, Á. y Sanz Ponce, J. R. (2019). Reflexiones y propuestas prácticas para desarrollar la capacidad de resiliencia frente a los conflictos en la escuela. *Publicaciones*, 49(1), 177-190. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9861>

Snyder, K. B., Farrens, A., Raposo-Hadley, A., Tibbits, M., Burt, J., Bauman, Z. M. y Evans, C. H. (2020). Dusk to Dawn: Evaluating the effect of a hospital-based youth violence prevention program on youths' perception of risk. *Journal of Trauma and Acute Care Surgery*, 89(1), 140-144. <https://doi.org/10.1097/TA.0000000000002678>

doi.org/10.1097/TA.0000000000002678

Swaim, R. C. y Kelly, K. (2008). Efficacy of a randomized trial of a community and school-based anti-violence media intervention among small-town middle school youth. *Prevention Science*, 9, 202-214. <https://doi.org/10.1007/s11121-008-0096-7>

Tajadura-Jiménez, A. y Tsakiris, M. (2014). Balancing the "inner" and the "outer" self: Interoceptive sensitivity modulates self-other boundaries. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(2), 736-744. <https://doi.org/10.1037/a0033171>

Thierry, K. L., Vincent, R. L. y Norris, K. S. (2022). A mindfulness-based curriculum improves young children's relationship skills and social awareness. *Mindfulness*, 13(3), 730-741. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01830-w>

Velasco Moreno, C. F. (2021). Filosofía para niños: Un reto para la educación ética y en valores. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada: HASER*, 12, 13-45. <https://doi.org/10.12795/HASER/2021.i12.01>

Vicente, J. R. (2018). *El juego de roles: Estrategia para la prevención del acoso escolar* (bullying) [tesis de doctorado, Universidad del Turabo].

Vygotsky, L. S. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet Psychology*, 17(4), 3-35. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040517043>

Wong, W. K. y Chien, W. T. (2017). Testing psychometric properties of a Chinese version of perception of aggression scale. *Asian Journal of Psychiatry*, 25, 213-217. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2016.10.030>

Zimmer-Gembeck, M. J., Skinner, E. A., Modecki, K. L., Webb, H. J., Gardner, A. A., Hawes, T. y Rapee, R. M. (2018). The self-perception of flexible coping with stress: A new measure and relations with emotional adjustment. *Cogent Psychology*, 5(1), 1537908. <https://doi.org/10.1080/23311908.2018.1537908>



