

03



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



ISSN impreso: 2011-5253

ISSN en línea: 2422-278X



IPAZUD
Instituto para la Pedagogía,
la Paz y el Conflicto Urbano.
Universidad Distrital
Francisco José de Caldas

DOSSIER

Artículo de revisión

Educación para la paz, convivencia escolar y resolución de conflictos: un estado del arte sobre Programas de Intervención Escolar

Education for peace, school coexistence and conflict resolution: a state of the art on
School Intervention Programs

Cristian Yesid Urbano Mejía¹ 

Colombia

María Margarita Villota Benítez² 

Colombia

Luisa Fernanda Ramírez³ 

Colombia

Para citar este artículo: Urbano Mejía, C. Y., Villota Benítez, M. M., y Ramírez, L. F. (2021). Educación para la paz, convivencia escolar y resolución de conflictos: Un Estado del Arte sobre Programas de Intervención Escolar. *Ciudad Paz-ando*, 14(2), 32-48. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.18217>

Fecha de recepción: 30 de junio de 2021

Fecha de aprobación: 4 de agosto de 2021

1 Asistente de investigación de la Universidad del Rosario (Colombia), psicólogo y estudiante de maestría en psicología con énfasis en investigación de la Universidad Nacional de Colombia. Correo: cyurbanom@unal.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8404-3758>

2 Profesora de psicología de la Universidad del Rosario (Colombia), psicóloga y maestra en estudios sociales de la Universidad del Rosario. Correo: mariam.villota@urosario.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6451-4364>

3 Profesora asociada a la facultad de psicología de la Universidad del Rosario (Colombia), doctora en psicología social y de la salud de State University of New York, psicóloga y maestra en ciencia política de la Universidad de los Andes. Correo: luisa.ramirez@urosario.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5094-7898>

RESUMEN

La Educación para la Paz en los colegios es un proceso que implica que los estudiantes aprendan habilidades para convivir pacíficamente y resolver conflictos con otros. Múltiples instituciones educativas en diferentes contextos han emprendido esfuerzos en este sentido, pero no siempre estas experiencias, ni sus resultados, quedan suficientemente documentados. En este artículo se propone presentar un Estado del Arte, resultado de la exploración e identificación de las principales características de una serie de programas de intervención escolar realizados entre 2005 y 2021, diseñados para trabajar sobre convivencia pacífica y resolución de conflictos. Se encontró que los programas incluyen estrategias como: entrenamiento estudiantil de competencias y habilidades, implementación de sistemas de mediación y apoyo social, priorización y clasificación de necesidades. Con base en un análisis global de las características y los resultados reportados en estas experiencias, se generaron algunas recomendaciones que contribuyen a fortalecer futuros programas de intervención en Educación para la Paz.

Palabras clave: Programa de Intervención Escolar, Convivencia Escolar, Resolución de Conflictos, Educación para la Paz.

ABSTRACT

Peace education in school contexts involves improving student's skills to coexist peacefully and to arrive at the peaceful resolution of conflict with their peers. Many educational institutions from different contexts have started making efforts in this direction. Unfortunately, these experiences or their results are insufficiently documented. This paper attempts to offer a state-of-the-art analysis, identifying the main characteristics of a set of interventions that took place between 2005 and 2021. These interventions draw on two themes: peaceful coexistence and conflict resolution. It was found that most programs include strategies such as: students training on competencies and skills, the implementation of mediation programs, social support and demands prioritization and classification. Based on the analysis of documented experiences we put forward some recommendations that may strengthen future interventions on Education for Peace.

Keywords: School intervention program, school coexistence, conflict resolution, peace education

Introducción

La construcción de una cultura de paz es una preocupación que llama crecientemente la atención de diferentes sectores como escuelas y organizaciones no gubernamentales (Adams, 2005). Una de sus líneas de trabajo más importantes es la Educación para la Paz (Fountain, 1999), entendida como el proceso de promover conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para que los niños, jóvenes y adultos puedan: prevenir el conflicto y la violencia, resolver los conflictos pacíficamente, y crear las condiciones propicias para la paz en todos los niveles, intrapersonal, interpersonal, nacional o internacional (International Bureau of Education, 2002). Entre los años 20 y 30 la educación para la paz cobró relevancia por el aumento de movimientos pedagógicos que la posicionaron como una estrategia para prevenir otra guerra mundial. En los 70, con el riesgo de las guerras nucleares y con la guerra de Vietnam se publicaron los primeros resultados académicos del movimiento pacifista y pedagógico, interesado en promover un tipo de educación basada en la resolución de conflictos (Pinho De Oliveira, 2020).

Los escenarios escolares son una oportunidad para estudiar temas de educación para la paz, especialmente porque los maestros y en general la comunidad educativa no solo transmiten conocimientos académicos sino formas de relacionamiento social (Parra y Castañeda, 2014). En la escuela los niños, niñas y jóvenes pueden aprender a convivir pacíficamente con otros, a respetar la vida, conservar el planeta, defender los derechos humanos y cooperar con los demás (Fernández, 2006).

Promover una cultura de paz implica el abordaje de multiplicidad de temas incluyendo: derechos humanos, convivencia, medio ambiente y resolución de conflictos (Gómez, 2015). De los mencionados anteriormente, la Convivencia Escolar busca que todos los miembros de una comunidad educativa aprendan a vivir con los demás (Vilar y Carretero, 2008). La resolución de conflictos promueve el manejo adecuado de los conflictos, de tal forma que las partes en conflicto enfrentan y aceptan la posición del otro como válida. En este proceso, se busca preparar a los actores para que logren responder de formas alternativas a la violencia, por ejemplo, a partir de habilidades como la negociación y el establecimiento de acuerdos. (Fuquen, 2003).

La preocupación de colegios e instituciones sociales por promover estrategias alternativas de relacionamiento está sustentada en la percepción del incremento de comportamientos violentos. Esta visión es promovida por los medios de comunicación y los docentes. Los medios de comunicación se centran en enfatizar de forma ocasional y de manera sensacionalista, la participación de jóvenes en distintos hechos delictivos. Por otro lado, los docentes de larga trayectoria perciben que los cambios sociales, caracterizados por una mayor horizontalidad en las relaciones entre estudiantes y maestros, han transformado la

concepción de la autoridad, resultando en que el respeto benevolente de los estudiantes por sus profesores de antaño desapareciera y en su lugar, los estudiantes ahora se comportan, o se perciben, con actitudes más desafiantes. Ello implica que estrategias como la contención de la violencia a partir del seguimiento de normas o la autoridad no tengan los resultados esperados (Bickmore, 2013)

En términos metodológicos los Programas de Intervención Escolar son una estrategia para la promoción y desarrollo de una convivencia más pacífica en la escuela. A lo largo de este texto, hay una interesante diversidad de estrategias y objetivos en la educación para la paz. Con relación al propósito de esta revisión, el programa de intervención escolar involucra cualquier estrategia que se implemente en los salones de clases y colegios para reducir o prevenir conductas violentas en un grupo u objetivo específico, mediante la incorporación de actividades especiales y la coordinación interdisciplinaria de miembros de la comunidad educativa (VendenBos, 2015). Estas deberán conducir a la promoción de comportamientos y relaciones más pacíficas entre estudiantes y comunidad educativa. Con esto, es importante destacar que la educación para la paz es un fenómeno complejo porque no solo implica la eliminación de comportamientos violentos para la convivencia, sino el aprendizaje de comportamientos alternativos para responder de manera más pacífica.

Pese a la riqueza de programas de intervención escolar publicados en internet, el impacto de estos no siempre es evidente o se ha respaldado en evidencia científica. Consistentemente, se busca aportar a la comprensión e implementación de los programas de convivencia en los colegios a partir de debates, tendencias y metodologías desarrolladas por otros actores. Por tanto, este estado del arte tiene como objetivo explorar las principales características de los programas educativos orientados a la educación para la paz, enfocados en la resolución de conflictos y la convivencia escolar. En particular, se revisó sistemáticamente los programas de intervención de educación para la paz en contextos escolares reportados en los últimos 16 años en torno a tres ejes de análisis: a) habilidades enseñadas, b) estrategias implementadas, y c) enfoques y metodologías. Al final del texto, se concluye con algunas recomendaciones para el futuro diseño de programas de intervención en educación para la paz.

Método

Se realizó una búsqueda de artículos académicos, tesis, actas de conferencia, capítulos de libros o libros publicados entre los años 2005 y 2021. Dicha búsqueda se realizó con la expresión “programa de intervención” acompañada de una de las siguientes expresiones: “educación para la paz”, “convivencia escolar” o “resolución de conflictos”. También se realizaron las mismas búsquedas con las palabras en inglés: “intervention program”. “co-existence

at school”, “peace education” y “conflict resolution”. Por lo tanto, se incluyeron artículos en las dos lenguas: inglés y español. La búsqueda se hizo en las bases de datos JSTOR, Dialnet, Redalyc y Scielo. En un primer momento se seleccionaron las publicaciones que incluyeran las expresiones por título, resumen o palabras claves.

En un segundo momento, mediante la lectura del resumen se seleccionaron las publicaciones que cumplirían los siguientes criterios: a) El artículo debía utilizar o describir algún programa, iniciativa o propuesta de intervención, b) El programa debía estar dirigido a mejorar la convivencia, o mejorar los procesos de resolución de conflicto, y c) El programa debía estar orientado a estudiantes de educación básica o secundaria. Las publicaciones podían ser de los siguientes tipos: a) propuesta de programa (no evaluado), b) evaluación cuantitativa de un programa (experimento sobre efectividad), o c) validación cualitativa de un programa (estudio observacional). En un segundo momento, se incluyeron algunas publicaciones que permitían ganar profundidad en la información de los programas ya seleccionados en la primera búsqueda. Por ejemplo, el programa de intervención Aulas de Paz tenía artículos en las bases de datos como el de Jiménez et al. (2010), pero había otros relacionados que ampliaban las descripciones del programa de intervención como el de Chaux et al. (2017) y que no aparecieron en la búsqueda original.

El análisis estuvo guiado por las siguientes preguntas: a) ¿Cuál es la población objetivo y los actores involucrados de los programas de intervención?; b) ¿Cuáles son las habilidades que buscan mejorar?; c) ¿Cuál es la metodología implementada en los programas de intervención? Para abordar estas preguntas, el análisis de la literatura se realizó en dos pasos. Primero, se desarrolló

una lectura general de las descripciones de los programas, este ejercicio fue guiado por las preguntas previamente mencionadas. Segundo, se generaron cuatro ejes temáticos y sus respectivas categorías emergentes, con el objetivo de agrupar las diferentes características según su objetivo o la forma metodológica de la estrategia. En el eje temático de formación de habilidades y competencias surgieron las categorías: dimensión emocional, dimensión cognitiva, dimensión social y dimensión de resolución de conflictos. En el eje temático de estrategias implementadas surgieron: establecimiento democrático de las reglas de convivencia, sistemas de mediación entre pares, programas de apoyo o ayuda entre pares, e intervención por niveles. En el eje de enfoques de intervención surgieron: enfoque estudiantil, enfoque docente, enfoque institucional y enfoque comunitario. Finalmente, en el eje de metodologías de enseñanza surgieron: metodologías activas, expresión corporal y juegos.

Resultados

Se encontraron un total de 53 publicaciones que corresponden a 35 programas de intervención. En la Figura 1 se observa el proceso de selección de artículos. De las 53 publicaciones, el 75,5% fueron artículos científicos ($n = 40$), el 13,2% fueron capítulos de libros ($n = 7$), el 7,5% fueron tesis ($n = 4$). También se registraron un libro y un acta de conferencia. La mayoría de las publicaciones fueron halladas en la base de datos Dialnet como se observa en la Figura 1. En la Figura 2, se observa el número de publicaciones por año, exponiendo un aumento en las publicaciones desde el año 2013, el cual se mantiene relativamente estable hasta el 2019. El 92% de los artículos se realizaron en idioma español ($n = 49$), mientras que el restante 8% en inglés ($n = 4$).

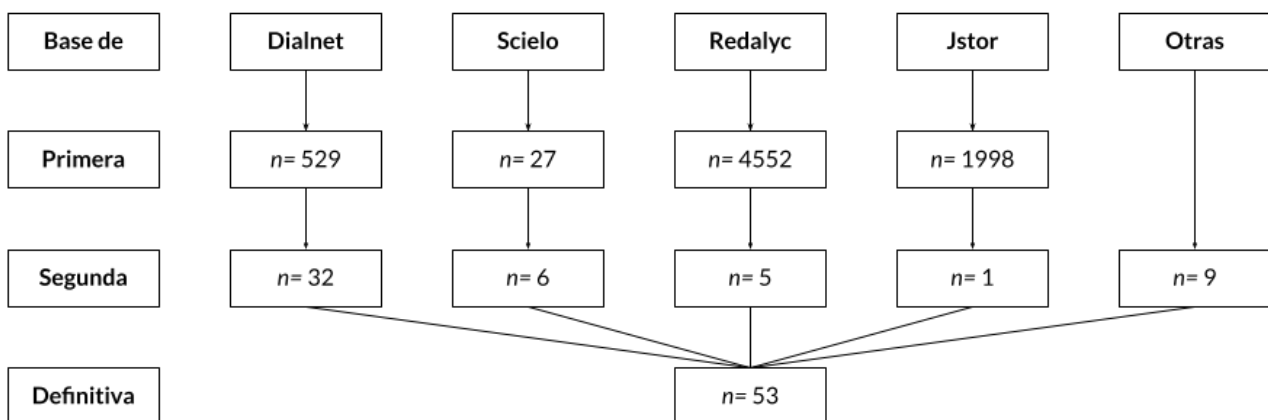


Figura 1: Proceso de selección de los artículos
Elaboración propia (2021)

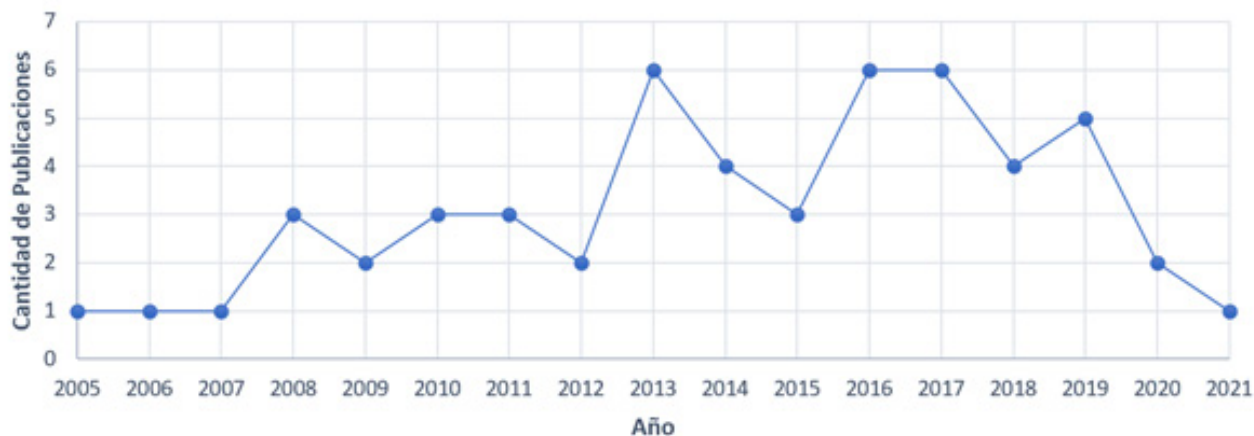


Figura 2: Publicaciones por año
Elaboración propia (2021)

El 60% de los programas de intervención ocurrieron en España (n = 21); el 14% en Colombia (n = 5); el 20% provinieron de otros países latinoamericanos (n = 7) como México, Chile, Argentina y Cuba; y el restante 6% (n = 2) ocurrieron en países Estados Unidos y Sudáfrica. En la Tabla 1 se presentan los programas de intervención encontrados en este estado del arte.

No.	Nombre	Ref.	País
1	Abriendo Puertas (Nölting, 2014)	1	España
2	Aulas en Paz (Chaux, 2012; Chaux, Bustamante, et al., 2008; Chaux et al., 2017; Chaux, Peña, et al., 2008; Jiménez et al., 2010; Patiño et al., 2015; Ramos et al., 2007)	8	Colombia
3	Community Peace and Safety Networks (Jones, 2005)	1	Sudáfrica
4	Concienciar, Informar y Prevenir (Cerezo y Sánchez, 2013)	1	España
5	Cuentos Interculturales en el Aula para mejorar la Convivencia Escolar (Veiga et al., 2016)	1	España
6	De Todos con Todos (Ferreyra y Besso, 2014)	1	Argentina
7	Diversity Dialogue Intervention (Carell, 2017)	1	USA

8	El Buentrato, Programa de Prevención del Acoso Escolar (Sánchez y Blanco, 2017)	1	España
9	Equipos de ayuda (Avilés et al., 2008, 2009)	2	España
10	FOFOC (Guete et al., 2011)	1	Colombia
11	Guerreros para la Paz (Tosse, 2013)	1	Colombia
12	Modelo Construir la Convivencia (García-Hierro y Cubo, 2009; Ortega, 2006; Ortega y Córdoba, 2017)	3	España
13	Prevenimos con Don Bosco (Estévez, 2012)	1	España
14	Programa de Convivencia e Inteligencia Emocional (Díaz et al., 2019)	2	España
15	Programa de Convivencia Escolar (Peñalva et al., 2015)	1	España
16	Programa de Educación Emocional "Happy 8-12" (Filella et al., 2016; Rueda et al., 2016)	2	España
17	Programa de Formación en Convivencia y en Mediación Escolar (Martínez, 2018)	1	Colombia

18	Programa de Intervención Psicosocial para Docentes (Chaveco y Suárez, 2020)	1	Cuba
19	Programa de Intervención Socioeducativa (Grau, 2017; Grau et al., 2016a, 2016b; Grau y García, 2018)	4	España
20	Programa de Mediación entre Iguales (Rabazo y Castillo, 2013; Villanueva et al., 2013)	2	España
21	Programa de Mediación Escolar Cultural (Cárdenas y Vives, 2013)	1	España
22	Programa de Mediación Escolar en Valencia (Caurín et al., 2019)	1	España
23	Programa de Resolución Pacífica de Conflictos Escolares (Malave, 2019)	1	México
24	Programa KIDE (Oiarbide y Zubeldia, 2018)	1	España
25	Programa Nacional de Convivencia Escolar (Chaparro et al., 2019)	1	México
26	Programa Neuropsicológico para la Convivencia Escolar (Casado et al., 2016)	1	España
27	Programa Preventivo de Sensibilización (Ortuño, 2014)	1	España
28	Programa Recoleta en Buena (Varela, 2011)	1	Chile
29	Programa TEI "Tutoría entre iguales" (González, 2015)	1	España
30	Promotores por la Paz (Rodríguez, 2020)	1	México
31	Red Andaluza "Escuela: Espacio de Paz" (Red EEP; Caballero, 2010)	1	España
32	Teatro para la Paz (Posso et al., 2017)	1	Colombia

33	Trabajando las Emociones a través de la Expresión Corporal (Aguilar et al., 2018, 2019, 2021)	3	España
34	Una Sociedad que construye la Paz (Garaigordobil y Maganto, 2011)	1	España
35	Vínculos (Pérez et al., 2013)	1	Chile

Tabla 1: Lista de Programas de Intervención Escolar
Elaboración propia (2021)

A continuación, presentamos las características de los programas de intervención conforme a los tres ejes temáticos formulados anteriormente: a) Formación en habilidades y competencias, b) Estrategias implementadas, c) Enfoques de intervención, y d) Metodologías de enseñanza.

Formación en habilidades

Usualmente, los programas de intervención promueven el cambio de repertorio en las personas de forma relativamente estable, es decir, que las personas actúen de forma más adecuada frente a situaciones potencialmente conflictivas y eso mejore la convivencia escolar. Una forma de lograr estos cambios es mediante procesos de formación o capacitación que van orientados a desarrollar habilidades, o competencias. Los comportamientos y conocimientos que la persona deberá aprender pueden ser conceptualizados, clasificados o denominados de formas diferentes. Esto depende de la base teórica y conceptual en la que se fundamenta el programa de intervención. Por ejemplo, algunos programas de intervención se fundamentan en el constructo de competencia. La competencia se refiere a la capacidad de utilizar conocimientos (saberes), capacidades, habilidades (saber-hacer) y actitudes (saber-ser) para realizar una actividad con calidad y eficacia (Bisquerra y Pérez, 2007). Otros simplemente utilizan el concepto de habilidad, o no especifican explícitamente qué conceptos utilizan. Las habilidades o competencias se pueden clasificar en tres componentes: emocional, cognitivo y social, aunque en la práctica, estos tres componentes son indisociables.

Componente emocional

En general los programas de intervención reconocen la necesidad de formar el componente emocional en los agentes educativos. En el estado del arte se encontraron dos conceptos integradores de este componente: competencias emocionales e inteligencia emocional. Las competencias emocionales son aquellas necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007). La inteligencia emocional es la capacidad de controlar y

comprender las emociones propias y ajenas (Goleman, 2000; Salovey y Mayer, 1990). Dentro de las habilidades enseñadas, está la habilidad de identificar emociones y sentimientos propios y de los demás, la denominación emocional de emociones negativas y positivas (Cerezo y Sánchez, 2013; Ortuño, 2014), la relajación para manejar emociones fuertes (Cerezo y Sánchez, 2013), la gestión y regulación emocional (Díaz et al., 2019), el autoconocimiento (Caurín et al., 2019), el desarrollo de la empatía (Caurín et al., 2019; Díaz et al., 2019). En algunas ocasiones se trabajan habilidades específicas para hacer frente a situaciones concretas, por ejemplo, el cómo hacer frente a provocaciones, prepotencia o el sometimiento (Ortega y Córdoba, 2017).

Componente cognitivo

Algunos programas de intervención trabajan también las cogniciones y creencias que los agentes educativos tienen sobre diferentes grupos y sobre las consecuencias de sus acciones. Los pensamientos influyen sobre los pensamientos y estos sobre la conducta (Garaigordobil y Maganto, 2011). Un ejemplo es Aula de Paz que desarrolla la toma de perspectiva, la consideración de consecuencias y el cuestionamiento de creencias (Chaux, Bustamante, et al., 2008). Otros programas de intervención incluyen también el cuestionamiento de creencias hacia la violencia o hacia ciertos grupos y promueven el razonamiento moral (Garaigordobil y Maganto, 2011). También se trabajan las creencias y los conocimientos que uno tiene sobre sí mismo, como la autoestima (González, 2015).

Componente social-comunicativo

El último componente trabaja la dimensión social y comunicativa. Algunos programas de intervención entrenan en los estudiantes las habilidades de comunicación, con un énfasis principal en la asertividad (Caurín et al., 2019; Cerezo y Sánchez, 2013; Díaz et al., 2019). Los estudiantes aprenden a expresar sus opiniones y pensamientos de forma asertiva y directa, lo cual ayuda en la resolución de conflictos. Estas habilidades incluyen promover una comunicación verbal y no verbal que responda mejor a los escenarios de conflicto, además de promover el reconocimiento de los aspectos que interfieren o dificultan la comunicación. Lo que resulta en expresarse de manera asertiva en primera persona y un manejo de técnicas de escucha activa expresadas en capacidades como: mostrar interés, parafrasear, clarificar, reformular, reflejar y resumir (Ortuño, 2014).

Componente de resolución pacífica

La resolución pacífica es una habilidad que usualmente se entrena en los contextos educativos para prevenir agresiones y problemas entre pares (Caballero, 2010; Jiménez et al., 2010; Ortega y Córdoba, 2017; Peñalva et al., 2015; Varela, 2011). Esta integra habilidades de las tres dimen-

siones abarcadas anteriormente. El conflicto se entiende como un proceso natural que siempre está presente en cualquier contexto social (Fuquen, 2003). Estos programas de formación apuntan a que los estudiantes cambien su modo de reaccionar de un estilo evitativo, o agresivo a un estilo más asertivo y negociador. El programa de convivencia escolar de Peñalva et al. (2015) se fundamenta en el concepto de competencia emocional de Bisquerra y Pérez (2007). Desde este constructo, la resolución implica habilidades de negociación, identificación, anticipación y reflexión sobre los conflictos (Bisquerra y Pérez, 2007). Las escuelas de la Red EEP tienen la apuesta de enseñar estos procesos de forma implícita en su currículo, mientras que en bachillerato se usan más las estrategias de mediación o la intervención especializada cuando hay problemas graves de conducta. Los estudiantes aprenden desde primaria herramientas para enfrentarse a situaciones que puedan desembocar en actos violentos (Caballero, 2010). Las Aulas de Paz incluyen un currículo desde segundo hasta quinto donde los estudiantes son mediadores en los conflictos de sus compañeros, además les brinda herramientas acerca de cómo actuar y defenderse frente al matoneo de varios a uno (Jiménez et al., 2010).

Estrategias implementadas

El entrenamiento en habilidades puede resultar útil para la convivencia escolar y la educación para la paz. No obstante, implementar estrategias que van más allá de la capacitación en habilidades puede mejorar los resultados. Estas estrategias implican cambios en las dinámicas y relaciones entre los estudiantes y sus profesores (nivel micro) que se articulan con los planteamientos más institucionales (macro). Las estrategias más frecuentemente encontradas son:

El establecimiento democrático de las reglas de convivencia

Este es un aspecto fundamental de los programas de intervención para promover la convivencia escolar o fomentar la educación para la paz. Los autores sugieren que es más probable que los estudiantes acaten las normas cuando éstas son asumidas por todos los miembros de la comunidad. Esto se logra haciéndolos partícipes de su gestión (elaboración, aplicación, seguimiento y revisión) (Caballero, 2010; Ortega y Córdoba, 2017; Varela, 2011). Las escuelas de la Red EEP tienen espacios como asambleas de delegados o estudiantes donde se discute de la convivencia, y se hacen registros semanales o quincenales sobre la conducta de los estudiantes (Caballero, 2010). En Recoleta en Buena, se menciona que las normas son reforzadas y enseñadas de forma explícita tanto en el nivel de clase como en las reuniones con padres de familia (Varela, 2011). Estos programas parecen sugerir que las aulas más democráticas, es decir aquellas donde se concretan normas con los estudiantes, son aquellas

que logran un mejor clima escolar.

Sistemas de mediación entre pares

En ocasiones los participantes del conflicto no pueden llegar a una solución por su propia cuenta, por lo que deben recurrir a un tercero, quien servirá de mediador. La mediación entre pares es una estrategia para la resolución de conflictos que sirve para empoderar a los alumnos respecto a la convivencia, dado que son ellos y no los profesores quienes resuelven los conflictos (Cárdenas y Vives, 2013). En esta estrategia los alumnos reciben entrenamiento en mediación, son presentados durante todo el curso, y reciben acompañamiento y supervisión las primeras veces que cumplen su función (Jiménez et al., 2010; Oiarbide y Zubeldia, 2018; Villanueva et al., 2013). Los estudiantes en conflicto usualmente acuden voluntariamente, pero también pueden ser invitados por docentes, monitores, otros estudiantes o incluso por la familia. Los mediadores deben pasar algunos filtros como: querer ser mediador, que los docentes y los compañeros lo consideren apropiado, y que la familia dé consentimiento (Oiarbide y Zubeldia, 2018). Igualmente, los mediadores deben tener un conjunto de habilidades como empatía y escucha activa para cumplir su función (Cárdenas y Vives, 2013) o recibir capacitación teórica y práctica en formas de afrontar y entender el conflicto (Caurín et al., 2019). Los mediadores aprenden que ante un conflicto no deben intervenir de forma directa, sino guiar el proceso bajo los principios de voluntariedad, imparcialidad, confidencialidad y neutralidad (Boqué, 2002). Un ejemplo comunitario de un programa de intervención es Community Peace and Safety Network (Jones, 2005) que implementa un proceso innovador de resolución de conflictos, dado que no solo los estudiantes, sino también otros miembros de la comunidad aprenden y practican la resolución de conflictos.

Programas de apoyo o ayuda entre pares

Otra estrategia útil para la educación para la paz y la convivencia escolar son los programas de ayuda. Los programas de ayuda entre iguales o de apoyo al alumnado consisten en el establecimiento de alianzas entre un estudiante y un tutor. En dos estudios se utilizó esta estrategia desde el peer-mentoring y el peer-partnering donde el tutor acompaña, ayudaba en deberes y en el colegio a la persona que lo necesitaba (Avilés et al., 2009, 2017). Las escuelas de la Red EEP son otro ejemplo, pues en ellas se hacen planes de acogida, donde el profesor entrevista a los padres, organiza encuentros sociales y ayuda en la integración de estudiantes nuevos o excluidos (Caballero, 2010). Otro ejemplo, son las Aulas de Paz, en el cual se realizan refuerzos semanales donde se juntan a los cuatro estudiantes con mayores niveles de prosocialidad con algunos estudiantes agresivos, para que se ayuden y se sirvan como modelo (Jiménez et al., 2010).

Intervención por niveles

Otra estrategia que facilita la convivencia escolar y especialmente a la atención de las situaciones que afectan la convivencia, es un sistema de intervención por niveles, ya que están orientados a crear una estructura de atención según las necesidades existentes en las instituciones. Cada nivel se caracteriza por la cantidad de estudiantes que abarca y por la profundidad que alcanza. Los programas de intervención que utilizan la lógica de la prevención en salud, plantean la existencia de tres niveles: primario, secundario y terciario. En el nivel primario se refiere a la intervención con estrategias universales e inespecíficas dirigidas hacia todos los estudiantes. En el nivel secundario, se interviene con grupos o segmentos de la población que han sido identificados en riesgo o en etapas iniciales de la problemática. En el nivel terciario se interviene de forma individual y focalizada con estudiantes que están en riesgo inminente o presentan una problemática completa (Ortega y Córdoba, 2017; Varela, 2011). Como se observó los dos primeros niveles son de carácter preventivo, el cual muchas veces implica apoyos psicosociales, terapéuticos u otro tipo de intervención.

Enfoques de intervención

Para alcanzar sus objetivos, los programas de intervención pueden trabajar con diferentes actores y de diferentes formas. El objetivo final de los programas de intervención es usualmente mejorar el ambiente y los comportamientos de los estudiantes. No obstante, estas intervenciones pueden lograrse mediante el trabajo directo y/o indirecto con ellos. En el presente estado del arte, se encontraron cuatro enfoques de trabajo en los programas de intervención que determinan la forma de trabajo: enfoque estudiantil, enfoque docente, enfoque institucional, y enfoque comunitario. El 42,9% de los programas de intervención tuvo un enfoque institucional ($n = 15$), el 40% tuvieron un enfoque estudiantil ($n = 14$), el 8,6% tuvieron un enfoque docente ($n = 3$) y el 8,5% tuvo un enfoque comunitario ($n = 3$).

Programas de intervención con enfoque estudiantil

Son aquellos que buscan mejorar directamente las habilidades de los estudiantes mediante entrenamientos y capacitaciones en habilidades y competencias, o mediante la implementación de estrategias para que estos modifiquen su contexto social. Ejemplos de estos son los programas de Carbonell et al. (2014) y Peñalva et al. (2015) que les enseñan algunas habilidades a sus estudiantes mediante talleres.

Programas de intervención con enfoque docente

Son aquellos en los que los profesores son los objetivos directos de intervención. Los docentes reciben capacita-

ciones sobre estrategias y metodologías para promover o enseñar ciertas habilidades en sus estudiantes. Algunos ejemplos son el Programa Nacional de convivencia escolar en México que capacita a sus docentes para favorecer el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en sus estudiantes (Chaparro et al., 2019); y el Programa de Intervención Psicosocial para Docentes que les enseña a los docentes valorar la dimensión socioemocional de sus estudiantes (Chaveco y Suárez, 2020).

Programas de intervención con enfoque institucional

Son aquellos que integran a toda la comunidad educativa, y no trabajan solo con estudiantes o profesores por aparte. Los programas de intervención desde esta perspectiva se caracterizan por tratar de involucrar a todos los actores, todas las instancias, y niveles de comunicación en la comunidad educativa. Por ello, se intervienen aspectos formales como la adquisición de competencias, y aspectos de contenido como los organismos de gobierno (Ramírez, 2018). Un ejemplo es el Programa de Intervención Socioeducativa en el cual los docentes implementan estrategias con los estudiantes tales como las asambleas de clase (Grau et al., 2016a) o el Programa de Mediación Escolar en Valencia que entrenó tanto docentes como estudiantes en mediación escolar (Caurín et al., 2019).

Programas de intervención con enfoque comunitario

En estos, se busca la participación tanto estudiantes como de miembros de fuera de la institución. Para este caso, es importante señalar cómo el diseño y ejecución de estrategias de corte más macro pueden incidir en mejorar las relaciones que se establecen entre la escuela y la comunidad, que muchas veces, son escenarios tomados como distantes pese a que están en constante interacción. Un ejemplo es el programa Community Peace and Safety Networks en el cual los procesos de resolución de conflictos se hacen con la comunidad e inciden en la escuela (Jones, 2005).

Metodologías de enseñanza

Los programas de intervención utilizan diversas metodologías de enseñanza para que los estudiantes y profesores adquieran las competencias o ejecuten las actuaciones.

Metodologías activas

Los programas de capacitación usualmente utilizan dinámicas prácticas, esto significa que los estudiantes ponen en uso las habilidades aprendidas o experimentan situaciones similares. Por ejemplo, el *Programa de formación inicial del profesorado en educación emocional* de Cerezo y Sánchez (2013) utilizan una mezcla de técnicas de trabajo individual y grupal. El autor menciona algunas actividades como relajación por grupos, elaboración colectiva de

las normas, expresión de emociones de forma asertiva, etcétera. Otro ejemplo es el programa de intervención *Una Sociedad que construye la Paz* que utiliza técnicas como debates, juegos de roles, tormenta de ideas y otras actividades grupales (Garaigordobil y Maganto, 2011).

Expresión corporal

Una forma de aprender habilidades es mediante el uso del cuerpo y el movimiento. La expresión corporal se refiere al uso de la danza, el teatro y el lenguaje corporal para entrar en contacto consigo mismo y otros (Stokoe, 1974). Esta metodología surge de propuestas que reconocen la naturaleza corporal del ser humano y la importancia de implementar actividades de aprendizaje y enseñanza que utilizan el cuerpo entero y los afectos (Armada et al., 2013; Cely, 2021). Un ejemplo es el programa de intervención de *Trabajando las Emociones a través de la Expresión Corporal* (Aguilar et al., 2018, 2019, 2021). Éste utiliza los espacios de educación física, para realizar actividades teatrales y corporales en las que los estudiantes experimentan conflictos y practican competencias emocionales y sociales. Otro ejemplo es el *Programa Neuropsicológico para la convivencia escolar* (Casado et al., 2016) el cual entrena inteligencia emocional mediante juegos cooperativos que implican motricidad, emoción y pensamiento ejecutivo.

Juegos

Los programas de intervención pueden usar juegos o videojuegos para enseñar habilidades. En algunos programas de intervención se implementan los juegos como una actividad más (Casado et al., 2016; Ferreyra y Besso, 2014). No obstante, también puede ser todo el programa de intervención, un ejemplo es el programa de educación emocional Happy 8-12 que entrena la resolución de conflictos mediante la presentación de varios escenarios (Filella et al., 2016; Rueda et al., 2016). Este programa de intervención primero presenta un conflicto, luego le pide que haga consciencia emocional, le pedirá después hacer el semáforo emocional (parar, respirar hondo y pensar), le presentará algunas estrategias de regulación emocional y finalmente pedirá seleccionar posibles soluciones. Los juegos han mostrado ser una herramienta útil para la educación para la paz (Bravo y Ruiz, 2017).

Discusión y conclusiones

En el presente estado del arte se revisaron 53 publicaciones que permitieron la caracterización de los programas de intervención que podrían ser enmarcados dentro de la educación para la paz. Si bien la revisión se limitó a ciertas bases de datos y ciertos criterios, y quizá pudo ser más exhaustiva, esta provee información útil a la comunidad educativa y a los investigadores, pues ilustra las diversas prácticas que implementan los programas de intervención y los colegios para promover una cultura de paz. Así,

puede ayudar a que futuros investigadores y educadores diseñen e implementen programas de intervención.

Se encontró que la mayoría de los programas de intervención toman un enfoque estudiantil o institucional. No obstante, varios estudios han mostrado que las intervenciones con enfoque institucional, aquellas en las que se llega a los diferentes espacios de socialización de los estudiantes, son las más exitosas (Chaux, 2005; Tremblay et al., 1995). Además, estas intervenciones pueden favorecer la participación democrática de los agentes educativos (Ramírez, 2018). Warren et al. (2003) sugieren que un componente fundamental es la participación de actores de la comunidad, como los padres y otros miembros de la comunidad. Además, sugieren que la integración inicial de la familia puede traer importantes aportes y ofrecer una base más sólida para mejorar la convivencia escolar.

Los profesores son actores fundamentales en los programas de intervención dado que influyen en la vida diaria de los estudiantes, responden a los incidentes de matoneo e implementan estrategias (Mishna et al., 2005). Su papel es primario en la implementación de programas de intervención dado que son quienes en primera instancia identifican e intervienen situaciones de matoneo (Craig et al., 2000), y refuerzan constantemente los comportamientos en sus alumnos (Badenes et al., 2013). Su entrenamiento es importante, dado que es usual que los docentes duren más tiempo que los alumnos en la institución, por lo que pueden servir como actores promotores de cambio en varias generaciones de estudiantes. El apoyo de los docentes contribuye a mejorar habilidades como la identificación de situaciones que afectan la convivencia, la comunicación, y atención a las víctimas de matoneo (Beran, 2006). El entrenamiento docente debe complementarse con prácticas que faciliten la continuidad de los programas, por ejemplo, el proceso de supervisión en ciertas actividades, así como su retroalimentación puede facilitar el mantenimiento de los resultados (Scheeler, 2008). Además, la habilidad del profesor para atender estas situaciones depende de otros factores como la satisfacción laboral, la competencia, y la autoeficacia (De Luca et al., 2019). Por lo cual es importante intervenir también sobre el bienestar docente (Arias et al., 2019).

Se encontró con frecuencia en los programas de intervención escolar, la enseñanza de una amplia variedad de habilidades y competencias. Esto no es de extrañar, dado que la promoción de una cultura de paz implica que los estudiantes posean una amplia variedad de competencias sociales y emocionales. Ruvalcaba et al. (2017) encontró que las competencias socioemocionales eran un buen predictor del clima escolar, igualmente (Haro y García, 2014) encontraron que la falta de empatía y de autoeficacia social predecía conductas de matoneo. Lo anterior nos sugiere que es recomendable para lograr una cultura de paz, que los programas de intervención trabajen en la

resolución de conflictos, y otras competencias emocionales y sociales de forma integral.

Las intervenciones encontradas cuentan con diversos referentes, es decir, no hay un consenso ni teórico ni metodológico sobre cómo debe ser abordada la Educación para la paz en las escuelas. No queda claro si esto obedece a las diversas necesidades del contexto o si la diversidad de posturas sin evaluaciones de impacto ni efectividad abren el paso a intervenciones a las que es difícil hacer seguimiento. Hay algunos programas como Aulas de Paz, que evaluaron sus resultados que institucionalmente están vinculados a universidades que trabajan en conjunto con colegios. Es decir, el trabajo articulado e interinstitucional resulta en un medio para diseñar intervenciones colaborativas que se evalúen y reestructuren con mayor facilidad.

Este ejercicio de revisión también encontró que la implementación de ciertas estrategias que mejoran la convivencia escolar y la resolución de conflictos, tienen el potencial para contribuir a la generación de una cultura de paz. Al respecto, sobresale el establecimiento democrático de reglas. Los autores sugieren que los estudiantes acatan más fácilmente las normas cuando participan en su proceso de definición y seguimiento (Caballero, 2010; Ortega y Córdoba, 2017; Varela, 2011). Por el contrario, si las normas se imponen y no son aceptadas, es más probable que haya indisciplina e incumplimiento. Zedan (2010) afirma que el clima escolar mejora cuando los estudiantes se integran democráticamente a la vida escolar. Además, Nikolaou et al. (2021) señala que uno de los factores para lograr buen clima escolar es que los estudiantes participen en la planificación de las asignaciones escolares y estén en un ambiente cooperativo, democrático y basado en el diálogo. En esta línea parece recomendable que los programas de intervención implementen procesos participativos de definición, y seguimiento de las reglas.

Otro factor importante a tener en cuenta para mejorar la convivencia escolar y promover la educación para la paz, es generar cohesión grupal entre los estudiantes. Por ejemplo, a partir de la creación de espacios grupales de participación distintos a los académicos. Caballero (2010) encontró que las instituciones que realizan estos procesos mejoran sus prácticas de convivencia y cultura de paz. Estos procesos incluyen desde acción-tutorial, integración de estudiantes nuevos o con alguna dificultad, grupos de apoyo y ayuda entre estudiantes, sistemas de pares, y programas de mediación estudiantil. Valls et al. (2014) y Jiménez et al. (2010) señalan que las dinámicas de trabajo en el aula donde se integran grupos heterogéneos impactan positivamente la convivencia, porque disminuyen la formación de grupos cerrados y exclusivos. Apoyar la socialización e integración de los estudiantes es importante puesto que las interacciones en un ambiente cooperativo y heterogéneo (que integran diferentes etnias y grupos sociales) promueven una mejor convivencia, el

surgimiento de amistades y disminuyen los prejuicios (Levy et al., 2004). Esto nos indica que los programas de intervención deben favorecer que los estudiantes interactúen con todos, y se apoyen mutuamente tanto en actividades sociales como académicas.

Por otra parte, se encontró que los programas de intervención muestran una preferencia por técnicas de aprendizaje activo, en las cuales los estudiantes observan, y practican hasta obtener las habilidades deseadas. Es recomendable que los programas de intervención utilicen metodologías activas y prácticas. Esto concuerda con Maag y Reid (2006), quienes señalan que los programas de intervención usan tanto técnicas conductuales, como cognitivas entre las cuales se encuentran el modelaje, la retroalimentación, el refuerzo, el establecimiento de metas, el auto monitoreo, etcétera.

Cabe destacar que esta es solo una primera aproximación, y que aún se requieren estudios que evalúen cuáles de los elementos previamente mencionados son los más efectivos para mejorar la convivencia. No obstante, estos programas de intervención ofrecen un punto de partida para el diseño y la implementación de programas de intervención orientados a fomentar en los colegios el desarrollo de una cultura de paz. Futuras revisiones pueden recopilar la evidencia de efectividad que diferentes programas de intervención y estrategias tienen para la convivencia escolar y la educación para la paz.

El estado del arte tuvo como limitación que el grupo analizado de publicaciones fue limitado. Si bien se incluyeron artículos en inglés, las bases de datos tenían principalmente publicaciones en español. Esto puede obedecer, entre otras razones, a una especificidad del idioma español o castellano, que consiste en diferenciar entre convivencia (enfaticando el aspecto más relacional) del concepto de coexistencia (que enfatiza el hecho de compartir un mismo espacio en el tiempo). En la lengua inglesa no existe esta diferenciación limitando así el alcance de la búsqueda realizada. De igual manera, los textos incluidos no siempre contenían la información completa porque hacían parte de publicaciones más informales de fundaciones, colectivos u organizaciones comunitarias, lo que es un avance para aprender de otro tipo de organizaciones más allá de las académicas, sin embargo, se tiene la limitación de que estas publicaciones casi nunca incluyen evaluaciones de impacto. Para futuros estados del arte se pueden incluir artículos y publicaciones de otras bases de datos, y que estén en inglés, portugués u otras lenguas.

Recomendaciones finales para futuros programas de intervención de educación para la paz

Después de un recorrido sobre las principales metodologías e intervenciones relacionadas con educación para la paz se identificaron cuatro aspectos susceptibles de mejora para el futuro diseño de programas de intervención

que promuevan la educación para la paz y la convivencia escolar. Primero, el diseño inicial de los programas podría establecer un fuerte fundamento teórico de las habilidades, competencias y estrategias a implementar con evidencia suficiente. Esta evidencia puede recopilarse a partir de una sistematización y recopilación de experiencias en otros contextos similares. De esta manera, más allá de la creatividad de la escuela o las organizaciones no gubernamentales, la fundamentación teórica posibilita un diálogo académico y social que facilite la réplica de los programas.

Adicionalmente, la mayoría de los programas investigados no cuentan con un diagnóstico de necesidades del contexto. En este sentido, se sugiere la inclusión de este último, de manera que los programas diseñen sus actividades basadas en una investigación y una lectura contextualizada de los escenarios educativos. Esto permitiría por un lado conocer el contexto con mayor profundidad, incluyendo las visiones de diversos actores presentes en la cotidianidad, y por otro, abrir la puerta para realizar evaluaciones del impacto al final de las intervenciones que den cuenta de cambios visibles en los contextos educativos después del desarrollo de programas de intervención.

Segundo, se sugiere que los programas de intervención integren a todos los actores educativos: padres, estudiantes, profesores, coordinadores, orientadores, psicólogos y si es posible miembros de la comunidad. Esto con el objetivo de abarcar la mayor cantidad de espacios de socialización de los estudiantes y mejorar la efectividad del programa de intervención. Dadas las limitaciones de recursos, se sugiere maximizarlos a partir de la inclusión de fuentes de información que reflejen las miradas de los diversos agentes educativos, lo cual permitirá entender de manera integral las dinámicas sociales de funcionamiento de la institución. Algunos ejemplos de fuentes de información serían: las Escuelas de Padres, las jornadas de entregas de informes, las entrevistas, los grupos focales y los talleres. Con esto, aunque la intervención se dirija a estudiantes, se tendrá en cuenta el punto de vista de los padres y docentes. Aunado a lo anterior, las intervenciones con docentes pueden ser una salida más económica y en menos tiempo que con estudiantes, esto, porque los docentes tienen una posición de liderazgo y modelan comportamientos en los estudiantes.

Tercero, incluir la formación de los cuatro componentes aquí mencionados: cognitivo, emocional, social y resolución pacífica de conflictos, y que se trabajen de forma conjunta. Las estrategias mencionadas a lo largo del artículo privilegian distintos componentes, pero, se augura un mayor éxito si pueden trabajarse en conjunto porque permiten el desarrollo de habilidades como la flexibilidad cognitiva (capacidad de adaptarse a muchas situaciones) que involucra también aspectos de tipo emocional (autorregulación) y habilidades sociales que

se encuentran a la base de la habilidad para resolver los conflictos. Enfoques como el análisis de problemas, el aprendizaje experiencial y el aprendizaje cooperativo que son usuales para aprender conocimiento técnico pero que pocas veces se utilizan en articulación con el análisis de situaciones de la vida cotidiana en el marco de desarrollo de habilidades emocionales, permitirían trabajar estas dimensiones, es decir, los pedagogos ya conocen enfoques y metodologías que pueden trasladar al escenario del desarrollo emocional de sus estudiantes. Actividades como el establecimiento democrático de reglas, y los sistemas de mediación y apoyo entre pares ya tienen componentes emocionales que muchas veces pasan desapercibidos y podrían convertirse en una fuente de reflexión emocional y personal.

Finalmente, los distintos niveles de intervención de los programas: individual (dirigido a un actor educativo), colectivo (dirigido a varios grupos de la comunidad educativa) e institucional (dirigido a reestructurar políticas educativas de la institución) son importantes porque el trabajo en unos tendrá resultados en otros. Esto parece una obviedad, pero, los programas en su mayoría prefieren intervenir directamente sobre el nivel más micro que sería el individual. Y aunque este fuera el objetivo, el nivel individual no deja de estar limitado a causa de políticas institucionales. Se sugiere el desarrollo de un trabajo más transversal y colaborativo que incluya el reconocimiento de políticas estatales de educación hasta el punto de vista de los actores que viven día a día la escuela y la significan. De manera que, se entiendan los alcances y los límites de los programas de forma integral y no fragmentada. Más allá de que la intervención esté dirigida a estudiantes, rectores o profesores, todos estos actores siguen un marco más o menos estático como el de la Política de Convivencia Nacional de Colombia, por ejemplo.

Referencias

- Adams, D. (2005). *Informe mundial de cultura de paz*. Fundación Cultura de Paz. <https://decade-culture-of-peace.org/esp/Informe.pdf>
- Aguilar, M., García, C. y Gil del Pino, M. D. C. (17-19 de diciembre de 2018). Trabajando las emociones a través de la expresión corporal: Una propuesta educativa para mejorar la convivencia y prevenir el acoso escolar. [*Conference Proceedings EDUNOVATIC 2018*]. 3rd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT, Conferencia virtual. <http://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2019/03/EDUNOVATIC18.pdf>
- Aguilar, M., García, C. y Gil del Pino, M. D. C. (2019). Inteligencia emocional y expresión corporal en educación física: Una nueva propuesta didáctica en educación primaria para mejorar el clima escolar. En K. Ramírez (Ed.), *Recursos Educativos para el Aula del Siglo XXI* (p. 10). Adaya Press. <https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2019/09/Reced16.pdf>
- Aguilar, M., García, C. y Gil del Pino, M. D. C. (2021). Efectividad de un programa educativo en educación física para fomentar las habilidades socioafectivas y prevenir la violencia en educación primaria. *Retos*, 41, 492–501. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82683>
- Arias, Z., Ávila, D., Fernández, A., Henao, K., Ledesma, P., Molano, J., Urbano, C. y Zanguña, J. (2019). *La Diversidad y las Emociones en el marco de la Educación Inclusiva* (L. Suárez y A. Clavijo, Eds.). Secretaria de Educación Distrital de Bogotá D.C. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/2515>
- Armada, J., González, I. y Montávez, M. (2013). La expresión corporal: Un proyecto para la inclusión. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 107–112.
- Avilés, J., Torres, N. y Vian, M. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(16), 863–886. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1307>
- Avilés, J., Torres, N., Vian, M. y Alonso, N. (2009). Equipos de ayuda entre el alumnado y satisfacción de la comunidad educativa. *Amazônica - Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 2(1), 51–60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4030075>
- Badenes, M. L., Janick, J., Lin, S., Zhang, Z., Liang, G. L. y Wang, W. (2013). Breeding loquat. En: Janick, J. (ed.) *Plant Breeding Reviews*, (pp. 259–296).
- Beran, T. (2006). Preparing teachers to manage school bullying: The hidden curriculum. [Preparar a los maestros para manejar el acoso escolar: el plan de estudios oculto]. *The Journal of Educational Thought*, 40(2), 119–128. <https://www.jstor.org/stable/23767163>
- Bickmore, K. (2013). Peacebuilding through circle dialogue processes in primary classrooms: Locations for restorative and educative work [Construcción de paz a través de procesos de diálogo en círculo en las aulas de primaria: Lugares para el trabajo restaurativo y educativo]. En E. Sellman, H. Cremin y G. McCluskey (Eds.), *Restorative Approaches to Conflict in Schools* (1a ed., p. 17). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315889696>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. *Educación XXI*, (10), 61–82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Boqué, M. (2002). *Guía de mediación escolar: Programa comprensivo d'activitats*. *Educació Primària i Secundària Obligatoria [Guía de mediación escolar: Programa comprensivo de actividades*. *Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*]. Asso-ciació de Mestres Rosa Sensat.
- Bravo, F. y Ruiz, L. (2017). Uso de los juegos serios como una herramienta interactiva para el aprendizaje significativo de la cátedra de la paz. *Ciudad Paz-ando*, 10(2), 7–18. <https://doi.org/10.14483/2422278X.11640>
- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, (3), 154–169.

- <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016387011>
- Carbonell, N., Sánchez, S. y Cerezo, F. (2014). Estimulación de la inteligencia emocional como prevención del fenómeno “Bullying” en Alumnos víctimas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 427+430. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.762>
- Cárdenas, F. y Vives, M. (2013). La influencia de un programa de mediación escolar en la percepción de la conflictividad del centro escolar. Análisis y propuestas a partir de su evaluación. En: M. D. C. Pérez, J. Gázquez, M. D. M. Molero, Á. Martos, M. D. M. Simón, y A. Barragán (Eds.). *Investigación en el Ambito Escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 117–122). ASUNIVEP.
- Carell, J. (2017). *Design and implementation of a coeducational program for the improved coexistence and holistic development of students and their families in a primary school [Diseño e implementación de un programa coeducativo para la mejora de la convivencia y el desarrollo integral de los estudiantes y sus familias en una escuela primaria]* [Tesis doctoral, Universidad de Vigo]. <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/860?locale-attribute=gl>
- Casado, M., López, V. y Plaza, M. (2016). Efecto de un programa neuropsicológico para la convivencia escolar en alumnos de primaria. Un estudio piloto. *Escuela Abierta*, 19(1), 11–31. <https://doi.org/10.29257/EA19.2016.02>
- Caurín, C., Morales, A. y Fontana, M. (2019). Convivencia en el ámbito educativo: Aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un instituto español de enseñanza secundaria. *Cuestiones Pedagógicas*, (27), 97–112. <https://doi.org/10.12795/CP.2018.i27.06>
- Cely, F. (2021). Educación corporizada para la convivencia. *Revista Colombiana de Psicología*, 30(1), 63–77. <https://doi.org/10.15446/rcp.v30n1.71764>
- Cerezo, F. y Sánchez, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología: Revista Cuatrimestral de Psicología*, 31(2), 173–181. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/320/0>
- Craig, W., Henderson, K. y Murphy, J. (2000). Prospective teachers’ attitudes toward bullying and victimization [Actitudes de los futuros profesores hacia el acoso y la victimización]. *School Psychology International*, 21(1), 5–21. <https://doi.org/10.1177/0143034300211001>
- Chaparro, A., Mora, N. y Medrano, V. (2019). Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 18(1). <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1489/0>
- Chaux, E. (2005). El Programa de Prevención de Montreal: Lecciones para Colombia. *Revista de estudios sociales*, (21), 11–25. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2005000200002
- Chaux, E. (2012). *Educación, Convivencia y Agresión Escolar*. Editorial Taurus.
- Chaux, E., Barrera, M., Molano, A., Velásquez, A. M., Castellanos, M., Chaparro, M. P. y Bustamante, A. (2017). Classrooms in peace within violent contexts: Field evaluation of Aulas en Paz in Colombia [Aulas en paz en contextos violentos: Evaluación de campo de Aulas en Paz en Colombia]. *Prevention Science*, 18(7), 828–838. <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0754-8>
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A. M., Rodríguez, G. I., Blair, R., Molano, A., Ramos, C. y Velásquez, A. M. (2008). Aulas en Paz: 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(2), 124–145. http://www.mercops.org/Vigentes/107.Aulas_en_Paz.pdf
- Chaux, E., Peña, Á., Arango, A., Castellanos, M., Heinsohn, R., Jiménez, M., Molano, A. y Nieto, A. (2008). Empoderamiento para la convivencia: Una experiencia de motivación y formación docente en competencias ciudadanas. En G. Rodríguez Ávila (Ed.), *Formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa*. <https://issuu.com/escuela-derechoshumanosucc/docs/educacionenvaloresciudadaniaweb.pdf>
- Chaveco, A. y Suárez, C. (2020). Programa de intervención psicosocial para potenciar la dimensión socioemocional en la labor educativa del docente militar. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(1), 14. <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/938>
- De Luca, L., Nocentini, A. y Menesini, E. (2019). The teacher’s role in preventing bullying [El papel del maestro en la prevención del acoso]. *Frontiers in Psychology*, 10, 1830. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01830>
- Díaz, A., Rubio, F. y Carbonell, N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying. Un estudio piloto. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 124. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.177>
- Estévez, M. (2012). *La convivencia escolar en los centros educativos. Diseño de un programa de intervención a partir del sistema preventivo de Don Bosco [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]*. <https://idus.us.es/handle/11441/15948>
- Fernández, O. (2006). Una aproximación a la cultura de paz en la escuela. *Educere*, 10(33), 251–256. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1316-49102006000200006&lng=es&nrm=iso&tln-g=pt
- Ferreira, H. y Besso, M. (2014). Mesas socioeducativas para la inclusión y la Igualdad. Un programa “De todos con todos”. Una experiencia en construcción. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 7(2), 197–210. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2014.0002.01>
- Filella, G., Pérez, N. y Ros, A. (2016). Evaluación del programa de Educación Emocional “Happy 8-12” para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales. *Electronic Journal of*

- Research in Education Psychology*, 14(40), 582–601. <https://doi.org/10.25115/ejrep.40.15164>
- Fountain, S. (1999). *Peace education in UNICEF [Educación para la paz en la UNICEF]*. United Nations Children's Fund. https://inee.org/system/files/resources/UNICEF_Peace_Education_1999_en_0.pdf
- Fuquen, M. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa*, 1(1), 265–278. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600114>
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Evaluación de un programa de Educación para la Paz durante la adolescencia: Efectos en el autoconcepto, y en el concepto de los inmigrantes, de la paz y la violencia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(1), 102–111. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4730572>
- García-Hierro, M. y Cubo, S. (2009). Convivencia escolar en secundaria: Aplicación de un modelo de mejora del clima social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 51–62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015332004>
- Goleman, D. (2000). *La salud emocional: Conversaciones con el Dalai Lama sobre la salud, las emociones y la mente*. Editorial Kairós.
- Gómez, A. (2015). Una apuesta educativa para América Latina: Educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, (1), 17–62. https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27035790002/html/index.html#redalyc_27035790002_ref48
- González, A. (2015). Programa TEI “tutoría entre iguales”. *Innovación educativa*, (25), 17–32. <https://doi.org/10.15304/ie.25.2854>
- Grau, R. (2017). *Un programa para transformar escuelas en situación de vulnerabilidad social: ConVivim. Hacia la construcción de una escuela democrática [Tesis doctoral, Universitat de València]*. <https://roderic.uv.es/handle/10550/58171>
- Grau, R. y García, L. (2018). ConVivim: Aplicación de un programa para aprender a convivir democráticamente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 80. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1619>
- Grau, R., García, L. y López, R. (2016a). Enseñar y aprender convivencia. Análisis de un programa socioeducativo práctico de mejora de la participación democrática en 2.º ciclo de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, (71), 173–196. <https://doi.org/10.35362/rie71010>
- Grau, R., García, L. y López, R. (2016b). Towards School Transformation. Evaluation of a Coexistence Program from the Voice of Students and Teachers. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 137–146. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.7.177>
- Guete, D., Pineda, A. y Zambrano, E. (2011). Aplicación de un programa de educación para la paz mediante la utilización de un software educativo, en estudiantes de básica del distrito de Santa Marta. *Praxis*, 7(1), 103–113. <https://doi.org/10.21676/23897856.16>
- Haro, I. y García, B. (2014). Variables emocionales y sociomocionales asociadas con el tipo de rol que asumen los alumnos y alumnas en el maltrato entre iguales. *Apuntes de Psicología: Revista Cuatrimestral de Psicología*, 32(1), 15–23. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/482>
- International Bureau of Education. (2002). *UNESCO: IBE Education Thesaurus [UNESCO: Tesoro de Educación de la OIE.]* (3a ed.). UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Thesaurus/faceted.pdf
- Jiménez, M., Lleras, J. y Nieto, A. (2010). La paz nace en las aulas: Evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educación y Educadores*, 13(3), 347–359. <https://doi.org/10.5294/edu.2010.13.3.2>
- Jones, T. (2005). Implementing community peace and safety networks in South Africa [Implementación de redes comunitarias de paz y seguridad en Sudáfrica]. *Theory Into Practice*, 44(4), 345–354. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4404_8
- Levy, S., West, T., Ramirez, L. y Pachankis, J. (2004). Racial and ethnic prejudice among children [Prejuicio racial y étnico entre niños]. En: J. L. Chin (Ed.), *The Psychology of Prejudice and Discrimination: Racism in America* (pp. 37–60). Greenwood Publishing Group. http://www.elegantbrain.com/edu4/classes/readings/depository/race/psych_vol1_child.pdf
- Maag, J. W. y Reid, R. (2006). Depression Among Students with Learning Disabilities: Assessing the Risk. *Journal of Learning Disabilities*, 39(1), 3–10. <https://doi.org/10.1177/00222194060390010201>
- Malave, A. (2019). Mediación de conflictos escolares. Estudio de caso en el centro de promoción escolar (CPE), Rancho Viejo, México. *Educación en Iberoamérica*, 13(7), 79–106. <https://iberoamericasocial.com/ojs/index.php/IS/article/view/398>
- Martínez, M. (2018). La formación en convivencia: Papel de la mediación en la solución de conflictos. *Revista Educación y Humanismo*, 20(35), 127–142. <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.35.2838>
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D. y Wiener, J. (2005). Teachers' Understanding of Bullying [Comprensión de los profesores sobre el acoso escolar]. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 718–738. <https://doi.org/10.2307/4126452>
- Nikolaou, E., Papavasileiou, V., Andreadakis, N., Xanthis, A., Xanthacou, Y. y Kaila, M. (2021). Promoting psychological resilience: preschool teachers' perspectives. Proceedings of INTCESS 8th International Conference on Education and Education of Social Sciences.
- Nölting, P. (2014). Taller de control de impulsos y programa orientación entre iguales, promoción de la cultura de paz y convivencia escolar en Andalucía 2014. *Revista AOSMA*, (18), 1–6. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo>

- lo/4740021.pdf
- Oiarbide, P. y Zubeldia, T. (2018). Programa de prevención del acoso escolar y facilitación del aprendizaje KIDE. *Revista Pym Padres y Maestros*, (373), 33–39. <https://doi.org/10.14422/pym.i373.y2018.005>
- Ortega, R. (2006). La convivencia: Un modelo de prevención de la violencia. En A. Moreno González y M. P. Soler Villalobos (Eds.), *La Convivencia en las Aulas: Problemas y Soluciones* (pp. 29–48). Ministerio de Educación y Ciencia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2240750>
- Ortega, R. y Córdoba, F. (2017). El Modelo Construir la Convivencia para prevenir el acoso y el ciberacoso escolar. *Innovación Educativa*, (27), 19–32. <https://doi.org/10.15304/ie.27.4287>
- Ortuño, E. D. L. Á. (2014). *La cultura de la mediación: Impacto de un programa preventivo de sensibilización en IES de la región de Murcia [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]*. <https://www.tdx.cat/handle/10803/146289>
- Parra, R. y Castañeda, E. (2014). *La Vida de los Maestros Colombianos: Interculturalidad y Ciudadanía en la Escuela*. Ediciones Unibagué. <https://www.compartirpalabramestra.org/recursos/publicaciones-e-investigaciones/la-vida-de-los-maestros-colombianos-interculturalidad-y-ciudadania-en-la-escuela>
- Patiño, L., Peña, S., López, J. y Gómez, L. (2015). Aulas en paz un espacio pedagógico para la sana convivencia. *Plumilla Educativa*, 16(2), 270–285. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.16.1611.2015>
- Peñalva, A., López, J., Vega, A. y Satrústegui, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *Estudios sobre Educación*, (28), 9–28. <https://doi.org/10.15581/004.28.9-28>
- Pérez, J., Astudillo, J., Varela, J. y Lecannelier, F. (2013). Evaluación de la efectividad del Programa Vínculos para la prevención e intervención del Bullying en Santiago de Chile. *Psicología Escolar e Educativa*, 17(1), 163–172. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100017>
- Pinho De Oliveira, M. (2020). La educación para la paz en las instituciones escolares. Consideraciones al contexto venezolano. *Ciencia e Interculturalidad*, 27(2), 42–51. <https://doi.org/10.5377/rci.v27i02.10430>
- Posso, P., Mejía, M., Prado, O. y Quiceno, L. (2017). El teatro, una alternativa pedagógica para fomentar la cultura de paz en la IERD Andes. *Ciudad Paz-ando*, 10(1), 68–81. <https://doi.org/10.14483/2422278X.11695>
- Rabazo, M. y Castillo, J. (2013). Los programas de mediación entre iguales en la construcción de la convivencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 291–300. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852058023.pdf>
- Ramírez, L. (2018). Desarrollo sociomoral y educación para la paz: Construyendo entornos favorables para el desarrollo de competencias para la ciudadanía. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(2), 227. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6748>
- Ramos, C., Nieto, A. y Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: Resultados preliminares de un programa multi-componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(1), 39–61. https://www.compartirpalabramestra.org/documentos/otros/esp_03_ramos_nieto_chaux.pdf
- Rodríguez, I. (2020). Relevancia de educar para la paz en las escuelas desde la primera infancia. En E. Díez y J. Rodríguez (Eds.), *Educación para el Bien Común: Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 575–583). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/02/16215-Educacion-para-el-Bien-Comun.pdf>
- Rueda, P., Cabello, E., Filella, G. y Vendrell, M. (2016). El programa de educación emocional Happy 8-12 para la resolución asertiva de conflictos. *Tendencias Pedagógicas*, (28), 153–166. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.011>
- Ruvalcaba, N., Gallegos, J. y Fuerte, J. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1), 13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136012>
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence [Inteligencia Emocional]. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez, G. y Blanco, J. (2017). El ‘Buentrato’, programa de prevención del acoso escolar, otros tipos de violencia y dificultades de relación. Una experiencia de éxito con alumnos, profesores y familia. *Revista de Estudios de Juventud*, (115), 115–136. <https://educra.cl/buentrato-programa-prevencion-de-tipos-de-violencia/>
- Scheeler, M. (2008). Generalizing effective teaching skills: The missing link in teacher preparation [Generalizar las habilidades de enseñanza eficaces: El eslabón perdido en la preparación del maestro]. *Journal of Behavioral Education*, 17(2), 145–159. <https://doi.org/10.1007/s10864-007-9051-0>
- Stokoe, P. (1974). *La Expresión Corporal y el adolescente*. Barry.
- Tosse, Y. (2013). *Guerreros para la Paz. Propuesta de educación para el fomento de una cultura de paz en la primera infancia en el centro cultural comunitario las Colinas en el barrios los Chorros de la comuna 18 en la ciudad de Santiago de Cali [Tesis de estudios políticos y resolución de conflictos, Universidad del Valle]*. Repositorio Institucional Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/7714/3489-0473503.pdf;jsessionid=91E959F-9324DF3210F7CDD3B8047D1F?sequence=1>
- Tremblay, R., Pagani-Kurtz, L., Mâsse, L., Vitaro, F. y Pihl, R. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence [Una intervención preventiva bimodal para niños de jardín disruptivos: Su impacto en la mitad de la adolescencia].

- Journal of Consulting & Clinical Psychology*, (63), 560–568. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.63.4.560>
- Valls, R., Prados, M. y Aguilera, A. (2014). El proyecto incluíd-ed: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación En La Escuela*, (82), 31–43. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.03>
- VandenBos, G (Ed.). (2015). *Diccionario APA de Psicología* (2ª ed.). Asociación Americana de Psicología. <https://doi.org/10.1037/14646-000>
- Varela, J. (2011). Efectividad de estrategias de prevención de violencia escolar: La experiencia del programa Recoleta en Buena. *Psyche*, 20(2), 65–78. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282011000200006>
- Veiga, J., Pérez, M. y Gázquez, J. (2016). Mejora de la convivencia escolar mediante la aplicación de un programa de intervención basado en cuentos interculturales. En J. Gázquez, M. D. M. Molero, M. D. C. Pérez, M. D. M. Simón, A. Barragán, y Á. Martos (Eds.), *La convivencia escolar: Un acercamiento multidisciplinar* (pp. 349–356). ASUNIVEP. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/682131.pdf>
- Vilar, D. y Carretero, A. (2008). *Vivir convivir: Convivencia Intercultural en Centros de Educación Primaria. Andalucía Acoge*. http://www.fundacionfide.org/upload/08/10/vivir_convivir_red_acoge.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: Revista Cuatrimestral de Psicología*, 31(2), 165–171. <http://www.apuntes-depsicologia.es/index.php/revista/article/view/319>
- Warren, J., Burnette, M., South, S., Chauhan, P., Bale, R., Friend, R. y Patten, I. V. (2003). Psychopathy in women: Structural modeling and comorbidity. *International Journal of Law and Psychiatry*, 26(3), 223-242. [https://doi.org/10.1016/S0160-2527\(03\)00034-7](https://doi.org/10.1016/S0160-2527(03)00034-7).
- Zedan, R. (2010). New dimensions in the classroom climate. *Learning Environments Research*, (13), 75-88. doi: <https://doi.org/10.1007/s10984-009-9068-5>.

