



MEDIACIÓN DE CONFLICTOS Y VIOLENCIA ESCOLAR: RESULTADOS DE INTERVENCIÓN A TRAVÉS DE UN ESTUDIO CUASI-EXPERIMENTAL

CONFLICT MEDIATION AND SCHOOL VIOLENCE: RESULTS OF INTERVENTION THROUGH A QUASI-EXPERIMENTAL STUDY

Edgar Guillermo **Pulido Guerrero**¹

Lorena **Cudris Torres**

María Margarita **Tirado Vides**

Luz Karine **Jiménez Ruíz**

Fundación Universitaria del Área Andina. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de Psicología. Valledupar, Colombia

RESUMEN

La presente investigación buscó verificar el efecto en la percepción de violencia escolar tras la implementación de un proyecto de mediación de conflictos. Se llevó a cabo el entrenamiento de mediadores escolares mediante b-learning y el desarrollo de jornadas de mediación escolar de pares. Se desarrolla un cuasi-experimento, donde se compara la intervención de mediación del grupo beneficiado (54 participantes), con una segunda intervención mediante talleres lúdico-pedagógicos sobre resolución de conflictos (57 participantes), así como con un grupo control donde no se realizó intervención (53 participantes); todos los participantes pertenecen al nivel de educación secundaria de una institución educativa de Valledupar, Colombia. La prueba estadística *t* de Student para muestras relacionadas demuestra una reducción significativa de la percepción de violencia escolar solamente en el grupo donde se desarrolló el proceso de mediación escolar; así mismo, se encontró que la mediación tuvo efectos diferenciales en las dimensiones de violencia verbal entre pares, violencia física y amenaza, exclusión social y disrupción en el aula. Se discute sobre la pertinencia de la implementación masiva de la mediación de conflictos en escenarios escolares locales, dada la propensión a la violencia escolar relacionada con violencia

¹ *Correspondencia:* Edgar Guillermo Pulido Guerrero: Transv 22 Bis #4-105, Valledupar, Edificio Administrativo Piso 2. Correo-e: epulido10@areandina.edu.co, guillermopulido01@gmail.com, Web: <https://scienti.minciencias.gov.co/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=0000000014304>

social y estructural, así como la necesidad de evaluar objetivamente los resultados de este tipo de intervenciones, aspectos que son clave en la orientación educativa para la construcción de paz y ciudadanía.

Palabras clave: Intervención psicopedagógica, mediación, solución de conflictos, violencia, cuasi-experimento.

ABSTRACT

The present study purported to verify the effect on the perception of school violence after the implementation of a conflict mediation project. The training of school mediators was carried out through b-learning and the development of peer mediation sessions. A quasi-experiment was developed, comparing the mediation intervention of the group benefited (54 participants), with a second intervention through playful-pedagogical workshops about conflict resolution (57 participants), as well as with a control group where no intervention was performed (53 participants); all the participants belong to secondary school of an educational institution of Valledupar, Colombia. Student's *t*-test for related samples demonstrates a significant reduction in the perception of school violence only in the group where the school mediation process was developed. Likewise, it was found that mediation had differential effects on the dimensions of verbal violence between peers, physical violence and threat, social exclusion and disruption in the classroom. The relevance of the massive implementation of conflict mediation in local school scenarios is discussed, given the propensity to school violence related to social and structural violence, as well as the need to objectively evaluate the results of this type of intervention, aspects that are key in school counseling for the construction of peace and citizenship.

Key Words: Psycho-pedagogical intervention, mediation, conflict resolution, violence, quasi-experiment

Cómo citar este artículo:

Pulido Guerrero, E., Cudris Torres, L., Tirado Vides, M. y Jimenez Ruiz, L. (2020). Mediación de conflictos y violencia escolar: Resultados de intervención a través de un estudio cuasi-experimental. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 45-63. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29261>

Introducción

Valledupar, en el marco de la historia del conflicto colombiano, ha sido un territorio muy afectado por la violencia. Según Villa y Herrera (2015), cerca del 20% de la población de la ciudad ha sido víctima de desplazamiento forzado, homicidios y desapariciones de familiares. Mucha de esta población es precisamente la que ha llegado a vivir a zonas periféricas, como la correspondiente a la Comuna 3, circundante a la institución educativa donde se desarrolla el presente proyecto de investigación. De igual forma, la pobreza de Valledupar afecta a un 33% de habitantes y la pobreza extrema a un 8% según datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas

(2017), lo que la pone en quinto lugar como una de las capitales más pobres de Colombia. Es por esto que, siguiendo con Villa y Herrera (2015), la educación y la generación de proyectos en convivencia y reconciliación guardan un lugar central en la discusión sobre cómo hacer construcción de paz para el posconflicto; los espacios escolares son clave para la prevención y la corrección de los desajustes sociales (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013).

Varios académicos han relacionado la violencia estructural con la violencia en entornos escolares (García-Reid, 2008; Figueiredo y Galván, 2018), puesto que se traducen en la cotidianidad los modelos violentos y anti-valores que se legitimaron en el conflicto armado (Mejía y Chau, 2017). De acuerdo con Henry (2009) y Aitken y Colley (2011), la tendencia actual explica la violencia escolar desde una síntesis teórica donde el análisis de los factores estructurales presentes en la cultura y el contexto son claves. Por ende, la investigación que se describe a continuación, se ubicó en un marco muy relevante, en una ciudad, y en una zona de ésta, donde se ubican los efectos sociales de la guerra, exclusión y pobreza; se converge con el llamado de varios investigadores nacionales, como López de Mesa-Melo, Carvajal-Castillo, Soto-Godoy, y Urrea-Roa (2013), para quienes deben crearse espacios escolares de construcción de relaciones sociales pacíficas.

La violencia escolar implica comportamientos aprendidos en un entorno cultural, que tienen como intencionalidad el daño o la imposición contra otros, sustentados en la desigualdad en la relación y en el abuso del poder, siendo además un obstáculo para la calidad de la educación (Pacheco-Salazar y López-Yáñez, 2018). Es un fenómeno multicausal, determinado por características de la personalidad (impulsividad, bajo control de la ira, depresión, falta de empatía, sesgos y guiones cognitivos), contextos aversivos, consumo de SPA, incentivos sociales y reforzamiento a la conducta agresiva, presencia de estímulos discriminativos agresivos, observación de incidentes de violencia en el propio entorno (Huesmann, 2017), así como condiciones de pobreza y contexto cultural (Eljach, 2011).

Dentro de los múltiples esfuerzos que se llevan a cabo para afrontar la violencia escolar, se encuentra la mediación de conflictos, que pertenece al nivel de la prevención primaria y es de uso frecuente entre los psicólogos educativos y otros profesionales de países como Estados Unidos (Watson, 2011; Pinto y Oliveira, 2020) y de Europa (International Institute for Conflict Prevention and Resolution, 2015). Así mismo, en programas de reducción de violencia escolar, como el realizado por Carpio, Tejero, y García (2012) en España, la mediación escolar fue uno de los varios temas en que entrenaron a los participantes de grupo experimental en un cuasiexperimento, con el cual corroboraron que las intervenciones alternativas de solución de conflictos con integración docente-estudiante tienen mejor efecto que la intervención tradicional.

La mediación se ubica dentro de los métodos alternativos de solución de conflictos (MASC) y consiste en un proceso de negociación asistida (Fierro, 2012; Mantle, 2017) en el cual una tercera parte imparcial, voluntaria e informal, ofrece un espacio y un modo de comunicación que facilita la resolución pacífica de conflictos de manera satisfactoria para las partes en disputa (Fetzer, 2014; Peuraca y Vejmelka, 2015; Bercovitch, 2019). La TABLA 1 resume las principales características y fases de la mediación de conflictos, de acuerdo a una revisión hecha con diversas fuentes.

Tabla 1

Principales características y fases de la mediación de conflictos

Principales características		Fases
<ul style="list-style-type: none"> El rol de la tercera parte imparcial se denomina <i>mediador</i>. Implica considerar el conflicto como importante en la interacción, pero necesario de resolver. 	<ul style="list-style-type: none"> Encuadre. Es la asignación del mediador, la definición de fecha y lugar, el alistamiento de un espacio físico cómodo y privado, la disposición de los lugares de forma que facilite una comunicación horizontal, y el alistamiento de la documentación (generalmente acta). 	

Fuente: Elaboración propia. Basado en la lectura y análisis de los textos de Acosta (2010), Fierro (2012), Bustelo (2009), Cremin (2007), Moore (2014), Bercovitch (2019), Li (2019), el International Institute for Conflict Prevention and Resolution (2015) y la American Arbitration Association (2005)

Tabla 1 (Continuación)*Principales características y fases de la mediación de conflictos*

Principales características	Fases
<ul style="list-style-type: none"> • Útil en conflictos ocasionados por situaciones específicas, no en conflictos crónicos y sistemáticos. • Además de lograr acuerdos, tiene el propósito demantener la relación entre las partes. • Es un proceso totalmente voluntario, tanto de parte de las personas en conflicto, como del mediador. • Los acuerdos y decisiones son responsabilidad de las partes en conflicto. Se debe registrar por escrito y firmar los compromisos de las partes. • Los acuerdos no pueden oponerse o contrariar el marco legal del país. • El mediador no puede nunca emitir medidas u órdenes que sean tomadas como obligatorias. • La principal responsabilidad del mediador gira en torno a la comunicación: es un moderador y facilitador de una interacción positiva. • El mediador debe lograr <i>equidistancia funcional</i>, es decir, lograr alejarse lo suficiente de los puntos de vista de cada parte en conflicto, para mantener la imparcialidad y la relativa neutralidad. Así mismo, debe descartar que haya intereses del mediador en juego. • El mediador debe tener competencias sociales y conocimiento sobre normatividades relevantes del contexto. • El mediador debe promover pactos no inequitativos o injustos. • La descripción, detalles del problema y acuerdos son confidenciales. • Puede ser aplicado en diversos contextos, entre ellos el educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción y generación de ambiente. Se lleva a cabo la presentación de las partes y del mediador, la aclaración del objetivo, los alcances del rol del mediador, las normas de conducta, así como las condiciones en que se concertan los acuerdos y los pasos a seguir en caso de que no hayan acuerdos. Siempre generando un clima favorable y aclarando la necesidad de respeto, verdad y transparencia. • Descripción de los hechos e identificación del problema. Cada parte tiene la posibilidad de expresar su punto de vista sobre la situación conflictiva. El mediador debe enfocarse en identificar el problema en sí, es decir, el verdadero motivo de confrontación, así como los intereses de las personas. • Alternativas de solución. Se prefieren soluciones autogeneradas por las partes. • Elección de propuestas y Aclaración. En esta fase, se seleccionan las propuestas con las que concuerdan ambas partes. Se lee y ratifica, y se firma en acta. • Seguimiento. Implica la verificación del cumplimiento de los acuerdos desde la organización pertinente.

Fuente: Elaboración propia. Basado en la lectura y análisis de los textos de Acosta (2010), Fierro (2012), Bustelo (2009), Cremin (2007), Moore (2014), Bercovitch (2019), Li (2019), el International Institute for Conflict Prevention and Resolution (2015) y la American Arbitration Association (2005)

La evidencia sobre la efectividad de la mediación de conflictos ha sido objeto de revisiones sistemáticas desde hace un par de décadas. Johnson y Johnson (1996), ubican hacia los años 60 el origen de los programas educativos de mediación por pares en Estados Unidos. Encontraron que la mayoría de programas logran en los estudiantes el aprendizaje sobre el procedimiento de mediación. Sobre los efectos, ubican éstos en diversos niveles. En los estudiantes entrenados como mediadores, se evidencia una maximización en la capacidad de llegar a acuerdos de forma equitativa, afecto positivo, relaciones interpersonales positivas y mayor salud mental. En los estudiantes en disputa, se evidencia en los diversos estudios un alto nivel de resolución del conflicto abordado, la mayoría de mediaciones terminan en acuerdos, mejora en desempeño académico, percepción más positiva del conflicto, así como descenso en problemas disciplinarios y suspensiones; de forma inesperada, no hay evidencia en estudios con medición pre y pos intervención, de que la mediación mejore el clima escolar.

Wall, Stark, y Standifer (2001) llevaron a cabo a comienzo del siglo una revisión teórica y empírica sobre la mediación y sus efectos. En la revisión de 7 estudios, reportan una efectividad por encima del 75% de la resolución de los conflictos. De igual manera, se halló satisfacción de los beneficiarios, sobre todo por la resolución de conflictos, pero también por la percepción de justicia en el proceso. Respecto a los mediadores, se encuentra percepción de satisfacción, prestigio social, sensibilidad social, autoestima y mejora en relaciones interpersonales. Sobre los beneficios indirectos a terceros del entorno escolar, se ha hallado que la mediación de pares logra

un entorno escolar más seguro, así como mayor preocupación y atención del estudiantado en torno a la prevención de la hostilidad. Sobre las condiciones peculiares del proceso de mediación, Wall et al (2001) hallaron que entre más activos y dinámicos son los mediadores, mejores resultados se presentan; así mismo, al parecer, entre más énfasis en la mejora de la relación de las partes y menos en el castigo, se presentan efectos más adecuados del proceso.

En 2020, Bergmann hizo un estudio amplio de revisión sobre la mediación de conflictos escolares en la Unión Europea. En el plano escolar, encontró que los programas de mediación de conflictos se pueden clasificar en 3 tipos: de facilitación (fortalecimiento de procesos ya existentes), de formulación (planificación) y de manipulación (puesta en marcha desde cero). Este último, el de manipulación, es el tipo de programa del que hay mayor evidencia de efectividad en la resolución de conflictos.

De manera más reciente, Severo y Da Silva (2020) llevaron a cabo una revisión de literatura de cerca de 18 trabajos desarrollados en Brasil y Portugal, la mayoría de ellos experiencias donde se tomaron datos cualitativos, para comprender cómo la mediación de conflictos en la escuela afecta a la comunidad escolar. De acuerdo con el análisis realizado, existe una percepción generalizada sobre la enorme efectividad de la mediación para resolver conflictos en el medio escolar, puesto que facilita la verbalización y la interiorización de pensamientos de solidaridad, aceptación y entendimiento entre las partes en conflicto.

Igualmente, Pinto y Oliveira (2020) llevaron a cabo una revisión sistemática, también cualitativa, con base en el software webQDA y en el protocolo planteado por Cronin y colaboradores (2008) para ese tipo de estudios. Se incluyeron 14 estudios de la década entre 2008 y 2018. Se halló un reporte frecuente de satisfacción con las intervenciones, al punto que incluso hubo estudios con más de 98% de participantes conformes. De igual manera, se encontró evidencia en la mayoría de estudios revisados sobre la efectividad de la mediación en la reducción de conflictos, así como en su influencia en otras variables, tal como construcción de ciudadanía.

Por su parte, Viana-Orta (2014) realizó un estudio comparativo deductivo de revisión de la implementación de la mediación en escenarios escolares de 17 comunidades autónomas españolas. Demostró que dicho desarrollo sucedió en España desde los 90, pero después del año 2000 proliferó, hasta el punto de encontrar que casi el 60% de comunidades tienen normas y planes institucionalizados de mediación en centros escolares. Es decir, se ha convertido en el país ibérico en una práctica bastante extendida en convivencia escolar.

Recientemente, Wall y Dunne (2012) llevaron a cabo un estado del arte amplio, con datos de los sistemas de mediación en 34 países de todos los continentes: se usó una herramienta cibernética para la organización de la información de dos décadas hacia atrás. Estos autores examinaron los efectos de la mediación, reportando eficacia de entre 60 y 80% en la resolución de conflictos de varios escenarios (escolar, familiar, etc.). Así mismo, los propios mediadores son los más beneficiados, pues ganan aprendizaje en resolución de conflictos, prestigio y satisfacción personal.

En el escenario escolar, se encuentran diversas experiencias concretas que han buscado evaluar la eficacia y los efectos de la mediación. Varias de éstas se han llevado a cabo desde marcos cualitativos, como el trabajo de Pulido-Valero, Calderón-López, Martín-Seoane, y Lucas-Molina (2014), desde el que se planteó una Investigación Acción Participativa con orientación etnográfica, con la cual se delimitó consideraciones sobre la puesta en marcha de programas de mediación, tales como el establecimiento de objetivos a corto plazo que sostengan el esfuerzo a largo plazo, procesos de formación ajustados a las necesidades y realidades de los centros educativos, así como la inclusión de la familia y de personal no docente. De igual manera, en México, González (2018) llevó a cabo la recogida de testimonios sobre el desarrollo de un proyecto de mediación implementado en seis instituciones secundarias basado en asambleas escolares, a lo largo de un año. Reportan como logros la adopción total del programa, la trascendencia hacia contextos familiares y hacia la labor de los docentes, la confianza ganada hacia el diálogo, así como la percepción de mejora de participación y convivencia, y la disminución de la violencia en la escuela.

Las revisiones de literatura descritas tienen la particularidad de haberse desarrollado con estudios en contextos de Norteamérica y Europa, sin que se presenten experiencias desarrolladas en Latinoamérica; lo cual sugiere la relevancia del presente estudio, al abordar una forma de investigación con poca evidencia en este contexto. Por otro lado, pese a la relevancia de estos resultados, hay que aclarar que, dada la metodología escogida para la presente investigación, resulta pertinente la descripción y comparación con estudios de enfoque cuantitativo y corroboración de hipótesis.

En Estados Unidos, Smith, Daunic, Miller, y Robinson (2002) llevaron a cabo un proyecto de mediación mediante un cuasi-experimento de 4 años de duración, donde una institución educativa correspondió al grupo experimental, y otras dos instituciones al grupo control: se midió la actitud de los estudiantes y el clima escolar, la extrapolación de conductas de los mediadores en sus relaciones con pares, la percepción parental y la efectividad percibida del programa. No hubo diferencia estadísticamente significativa en las medias pre y post-intervención de actitud hacia la comunicación y clima escolar; pero sí satisfacción en los estudiantes, aceptación del programa, generalización del aprendizaje en los mediadores y un descenso en la cantidad de incidentes de conducta disruptiva y agresiva. Schellenberg, Parks-Savage, y Rehfuss (2007) llevaron a cabo un entrenamiento de un grupo de mediadores en un colegio de 825 estudiantes. Aplicaron un instrumento diseñado por los investigadores, tanto antes como posterior a la intervención. El principal hallazgo fue la evidencia de reducción de violencia escolar luego de 5 años de implementación; lo más interesante fue la demostración de que no solo reduce las formas de violencia menos graves, sino, además, los conflictos con formas de agresividad más severos.

Cigainero (2009) llevó a cabo un pre-experimento en 3 instituciones educativas de educación media, en donde se desarrolló un sistema de mediación de conflictos escolares. Mediante test *t de Student*, así como ANOVA y test no paramétrico de Kruskal-Wallis, se evaluó la diferencia entre la medición pre-intervención y pos-intervención de una encuesta creada por los investigadores, así como el reporte de incidentes de convivencia. Los resultados indican que en los docentes hay la percepción de reducción de agresividad, así como una reducción objetiva en el número de incidentes de violencia escolar.

En Turquía, Turnuklu et al. (2010) tenían el propósito de evaluar el efecto de un entrenamiento en mediación de pares en la conducta empática, en estudiantes de colegio en nivel elemental. Para ello, diseñaron un cuasi-experimento con medición pre y pos-intervención, y con un grupo experimental de 336 estudiantes, y 249 del grupo control. De esta manera, se encontró que sí hubo una diferencia significativa de medias antes y después de la intervención, pero solo en los participantes masculinos.

Igualmente, en España, García-Raga, Bo Bonet, y Boqué-Torremorell (2017) adelantaron un estudio descriptivo-inferencial, donde aplicaron un cuestionario propio a una muestra de 1043 estudiantes de 9 centros educativos de Valencia y Castellón, donde el proceso de mediación llevaba por lo menos 2 años de implementación. Entre otros hallazgos, destaca que dos terceras partes de estudiantes conocen el servicio de mediación, existe una percepción sólida sobre las ventajas que tienen para el alumnado en general y para la resolución de conflictos personales propios, existe un desaprovechamiento de la cantidad de mediadores disponibles a pesar de su motivación y disposición, y se presenta beneficios en aprendizaje y desarrollo personal para los mediadores. Dicho resultado ya había sido demostrado por García-Longoria Serrano y Vázquez Gutiérrez (2013), quienes, en una muestra de 35 estudiantes mediadores y 92 estudiantes no mediadores, encontraron que los mediadores afrontan de forma más directa y empática los conflictos con compañeros, mientras los estudiantes no formados en mediación tienen un estilo evitativo. Por su parte, mediante un diseño experimental, Şahin, Serin, y Serin (2011) también demostraron el mejoramiento en las habilidades empáticas en estudiantes entrenados en mediación, en comparación con aquellos que no fueron intervenidos.

Para Colombia el rastreo bibliográfico no evidenció investigaciones antecedentes donde se haya usado metodología cuantitativa y corroboración de hipótesis en torno a la efectividad y resultados de proyectos, programas o experiencias de implementación de mediación escolar. Los académicos nacionales han centrado su interés en la definición conceptual y legal de la

mediación, como las obras de Castro, Marrugo, Gutiérrez, y Camacho (2012) y Cortés-Suárez (2015), en la propuesta de implementación y recomendaciones de procesos de mediación en escenarios escolares, como el trabajo de Castro (2013) en su propuesta para una ciudad colombiana, e inclusive, en la implementación de procesos de mediación, aunque con marco de investigación cualitativo, como el desarrollado por Mayorga y Romero (2016) en la capital colombiana.

La exploración de antecedentes muestra que la corroboración del impacto de programas o proyectos de mediación de conflictos es un tema abordado en diversas partes del mundo, principalmente Norteamérica y Europa. Cabe anotar que gran parte de esos estudios tuvieron instrumentos diseñados por los propios investigadores, lo que difiere con el estudio propuesto, donde se usó una medida objetiva con evidencia de confiabilidad y validez en diversos contextos en lengua hispana; también se difiere en el tipo de cambios esperados, pues muchos de los estudios revisados acogen medidas de variables como clima escolar o satisfacción, aunque algunos sí evaluaron el efecto en la percepción de violencia escolar. Los métodos estadísticos de prueba de hipótesis fueron comunes, pues se basaron en la comparación paramétrica o no paramétrica de grupos antes y después de la intervención de la variable.

La presente investigación tiene como propósito evaluar el impacto en la percepción de violencia escolar de la implementación de un sistema de mediación escolar en una institución educativa, en nivel de formación secundaria, en la ciudad de Valledupar.

Método

Se llevó a cabo un cuasi-experimento, con dos grupos experimentales y un grupo control, con medición pre y post-intervención de la violencia escolar percibida. Los diseños cuasi-experimentales se caracterizan por la manipulación de al menos una variable independiente, la medición de al menos una variable dependiente, aunque no se garantiza la homogeneidad de los grupos, pues ya están conformados previo a la intervención (Goodwin y Goodwin, 2013; Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, y Baptista-Lucio, 2014).

Muestra

Corresponde a estudiantes de bachillerato de una institución educativa de Valledupar. Se abordaron 6 cursos enteros, los cuales se dividieron en grupo experimental 1 (54 participantes), grupo experimental 2 (57 participantes) y grupo control (53 participantes) escogidos en consenso con orientación escolar y coordinación de convivencia, de forma que estos presentaran problemas de convivencia y relaciones interpersonales de acuerdo con el número de casos atendidos en orientación escolar y desempeño en evaluación de convivencia en el reporte de notas. Por tanto, la muestra fue no probabilística. El 51.2% de participantes eran de sexo femenino. El 56% pertenecían a grado 6º, con edades entre 10 y 12 años; el restante porcentaje pertenecían a grado 9, con edades entre 13 y 17 años.

Instrumentos

Para la evaluación de la percepción de violencia escolar, se utilizó el Cuestionario de Violencia Escolar CUVE-ESO. De acuerdo con Álvarez-García, Núñez Pérez, y Dobarro (2012) y Álvarez García, Núñez Pérez, y Dobarro (2013) consta de 44 ítems, es autoaplicado, de escala Likert de cinco opciones de respuesta no forzada equilibrada, con alpha de Cronbach de .939, y una estructura de 8 dimensiones corroborada con análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Para nuestro caso, se usó la adaptación con estudiantes de la ciudad de Valledupar desarrollada por Pulido y Jiménez (2018), cuya validación conformó una versión de 39 ítems del CUVE-ESO. Se obtuvo una medida de alpha de Cronbach de .903 y una estructura de 9 dimensiones mediante análisis factorial confirmatorio y rotación varimax, correspondientes a violencia verbal del alumnado hacia el alumnado VVAA, violencia verbal del alumnado hacia el profesorado VVAP, violencia física directa y amenaza VFDA, violencia física indirecta hacia los pares VFIA, violencia física indirecta hacia el profesorado VFIP, exclusión social ES, violencia a través de TIC VTIC, conducta disruptiva en el aula CDA y violencia del profesorado hacia el alumnado VPA.

El análisis de datos se desarrolló con SPSS v.25. Se llevó a cabo una depuración inicial de datos, en la cual se excluyeron los casos de los estudiantes a quienes les faltase cualquiera de las dos mediciones pre o post, los casos en que no se contestó por entero el instrumento y los casos atípicos determinados por el programa SPSS. Para la elección de pruebas estadísticas de hipótesis, se llevó a cabo un análisis previo de prueba de normalidad KS (ver Apéndice A); solamente la medición de la violencia escolar general tiene distribución normal en ambas mediciones de los tres grupos. Por ende, se usó estadística paramétrica con *t de Student* únicamente para la calificación general y estadística no paramétrica con Wilcoxon para todas las dimensiones. Debido a la diferencia significativa en la media de las mediciones pre-intervención de los grupos, solamente se hizo análisis intragrupal por medio de *t de Student* para muestras apareadas y Wilcoxon. Estos dos test estadísticos, el primero paramétrico y el segundo no paramétrico, permiten saber si las mediciones u observaciones a los mismos participantes son realmente diferentes, en el primer caso basándose en la diferencia de medias y en el segundo cuando la distribución no es normal o la variable es ordinal (Serna, Zaragoza, y Serna, 2017).

Procedimiento

La investigación se desarrolló en 3 fases, cada una con su propio objetivo. En primer lugar, se realizó la validación del instrumento CUVE-ESO, mencionada previamente. En una segunda fase el objetivo consistió en realizar la planificación psicopedagógica de la intervención, donde se diseñaron fichas técnicas de las actividades de formación de mediadores del grupo experimental 1 y para los talleres generales del grupo experimental 2. Así mismo, se establecieron acuerdos con directivas de la institución educativa sobre la logística y tiempos de intervención, lo cual incluyó la escogencia de los cursos participantes, para el desarrollo de dos condiciones experimentales y una condición de control; fueron escogidos los 6 cursos completos de niveles 6º y 9º, debido a la necesidad en convivencia manifestada por orientación escolar de la institución educativa; la asignación a grupos experimentales y control no se hizo por estudiantes, sino por grupos completos, ante la imposibilidad de modificar la asignación de educandos por curso. Se verificó la similitud en edad y distribución por sexo dentro de cada nivel; igualmente, la institución tenía la política de asignar a cada grupo proporciones semejantes de estudiantes de desempeño alto, medio y bajo

La última fase tenía como propósito la aplicación de las fichas técnicas y el seguimiento del proceso. En el grupo experimental se escogió a 18 estudiantes con perfil de liderazgo entre compañeros y buena adaptación escolar, gracias a la aplicación de una lista de chequeo diligenciada por orientadores y docentes directores de curso. Estos estudiantes fueron capacitados a lo largo de 3 semanas en mediación de conflicto mediante un proceso de

aprendizaje B-learning, con base en los temas contemplados en la Tabla 1; en éste, los aprendices fueron formados paralelamente en sesiones presenciales y mediante un aula virtual Moodle creada específicamente para el proceso, realizándose además juegos de rol presenciales con casos prediseñados, diligenciamiento de acta de mediación y retroalimentación por parte de auxiliares de investigación, quienes estaban previamente formados en un curso universitario obligatorio en resolución de problemas y mediación de conflictos. Luego, el equipo de mediadores llevó a cabo mediaciones ante conflictos exclusivamente de su curso, a lo largo de 4 semanas, con acompañamiento directo de auxiliares de investigación y apoyo de docentes directores de curso; terminada cada sesión de mediación, se hacía reunión con estudiantes mediadores, auxiliares de investigación, docente orientador y coordinador de convivencia, para la retroalimentación de casos reales atendidos y revisión de actas de conciliación.

Por su lado, el grupo experimental 2 únicamente recibió la aplicación de dos talleres lúdicos grupales, distanciados en 4 semanas uno del otro, emparejando en tiempo la aplicación del sistema de mediación con respecto al grupo experimental 1. El primer taller giró en torno al cambio de perspectiva sobre la definición y resolución de conflictos; tuvo una duración de dos horas y se usaron presentación de vídeos de activación, juegos de rol y ejercicios de reflexión. El segundo taller consistió en actividades de promoción de estilos de resolución de conflictos adecuados, donde se hizo ejercicio de autoevaluación dirigida, juegos de rol y actividades vivenciales con compañeros. Por último, para el grupo control no hubo ningún tipo de intervención; únicamente la medición de violencia escolar.

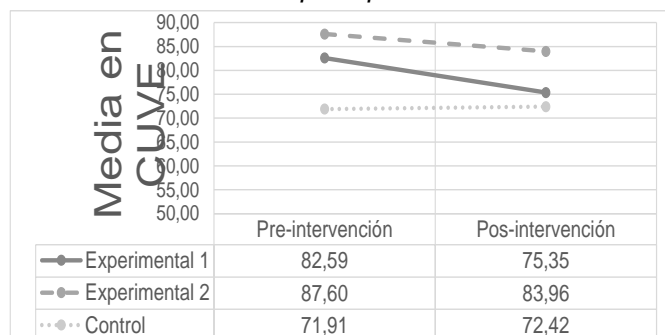
Para el componente deontológico, se diligenció con los estudiantes asentimientos y consentimientos informados diseñados bajo las recomendaciones del Colegio Colombiano de Psicólogos (2015). Se socializó en cada actividad de medición y de intervención el objetivo de ésta, además de las condiciones de confidencialidad y uso de la información.

Resultados

Los resultados de la medición de la violencia escolar percibida en la pre-intervención fueron bastante dispares en los tres grupos. Como puede observarse en la FIGURA 1, el grupo con la condición experimental 2 obtuvo una media de 87.6, el grupo experimental 1 obtuvo una media de 82.6 y el grupo control una media aún más baja, de 71.9. Ese mismo orden se repitió en la mayoría de las dimensiones de la violencia escolar evaluados mediante el CUVE (ver Apéndice B). Este resultado limita las posibilidades de análisis, pues no resultaría adecuada una comparación directa intergrupala dadas las diferencias iniciales; por ende, se descarta el análisis de muestras independientes. No obstante, se lleva a cabo el análisis de muestras apareadas o relacionadas, para determinar cómo se comportó la percepción de violencia escolar de forma intragrupal antes y después de la intervención.

Figura 1

Media de la medición de percepción de violencia escolar pre y post-intervención



Fuente: Datos propios de la investigación. n de grupo experimental uno=54; n de grupo experimental dos=57; n de grupo control=53.

La tabla 2 muestra el resultado de la prueba *t de Student* para la comparación pre y post-intervención, correspondiente a cada uno de los tres grupos. Como puede verse, únicamente el grupo experimental 1, en el cual se sistematizó el proceso de mediación, tuvo una variación estadísticamente significativa en la medición de violencia escolar posterior a la intervención, que consiste en una reducción. El grupo experimental 2, en el cual solamente se realizaron talleres sobre resolución de conflictos y negociación, sí presentó una reducción de la percepción de violencia escolar, pero solamente estuvo cerca de ser rechazada la hipótesis nula, pues se obtuvo un valor *p* de .081. Por su parte, el promedio del grupo control subió sutilmente, y la prueba estadística indica que no hay diferencia significativa entre la medición anterior y posterior.

Tabla 2

Resultados de prueba *t de Student* para muestras relacionadas, de las mediciones pre y post-intervención de los dos grupos experimentales y el grupo control

GRUPOS	Resta de medias	T	gl	Sig.
Grupo experimental 1	7.24	3.589	53	.001*
Grupo experimental 2	3.63	1.778	56	.081
Grupo control	-.509	-.281	52	.780

Fuente: Datos propios de la investigación. n de grupo experimental uno=54; n de grupo experimental dos=57; n de grupo control=53. (*) Hipótesis nula rechazada con valor $p < 0.01$

Por su parte, en la tabla 3 se exponen los resultados de la prueba de rangos de Wilcoxon. Cuatro de las dimensiones de violencia escolar tuvieron cambios significativos en la evaluación post-intervención en el grupo experimental 1, en particular violencia verbal entre pares, violencia física y amenaza entre pares, exclusión social y disrupción en el aula. En el caso del grupo experimental 2, solamente se rechaza la hipótesis nula en exclusión social y violencia a través de las TIC. Por último, el grupo control no mostró cambios significativos en la gran mayoría de dimensiones, salvo en violencia del profesorado hacia el alumnado.

Tabla 3

Resultados de prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas, de las mediciones pre y post-intervención de los dos grupos experimentales y el grupo control

Dimensión	Experimental 1		Experimental 2		Control	
	Z	Sig.	Z	Sig.	Z	Sig.
VVAA	-2.582*	.010	-1.761	.078	-.031	.975
VVAP	-.644	.520	-.961	.336	-1.233	.217
VFDA	-3.466*	.001	-.741	.475	-1.902	.275
VFIA	-.351	.725	-.030	.976	-.733	.463
VFIP	-.057	.954	-.248	.804	-.942	.346
ES	-3.723*	.000	-2.011**	.044	-1.032	.302
VTIC	-1.377	.168	-2.067**	.038	-.824	.410
CDA	-2.987*	.003	-.625	.532	-.303	.762
VPA	-.811	.418	-.115	.909	-2.016	.044**

Fuente: Datos propios de la investigación. n de grupo experimental uno=54; n de grupo experimental dos=57; n de grupo control=53. (*) Hipótesis nula rechazada con valor $p < 0.01$; (**) Hipótesis nula rechazada con valor $p < 0.05$

Conclusiones

Los resultados expuestos en la revisión de antecedentes en investigación fueron unánimes: la mediación de conflictos tiene efectos benéficos. Los hallazgos del presente estudio son otra muestra de la efectividad de este tipo de métodos alternativos de la resolución de conflictos; se introduce una diferencia metodológica respecto a otras investigaciones, sobre la forma en que se midió el efecto, pues otros estudios se habían enfocado en la cantidad de incidentes de convivencia registrados en servicios escolares (por ejemplo, Cigainero, 2009), la percepción del clima escolar (por ejemplo, Smith et al., 2002), o en otros casos, en constructos como la empatía (por ejemplo, Turnuklu et al., 2010; Sahin et al., 2011; y García-Raga, 2017).

La presente investigación centró su interés en la percepción de violencia escolar, dado que ésta tiene múltiples manifestaciones y es un fenómeno de alto impacto en los entornos escolares, que a su vez tiene consecuencias sobre el desempeño académico, clima escolar y calidad del servicio. No obstante, ese énfasis representa una limitación, pues la percepción de sujetos humanos puede no corresponder con la realidad; así mismo, la violencia escolar es solo uno de los posibles cambios que puede efectuar la mediación. Por ende, una primera recomendación que se propone para futuras investigaciones es la medición multifacética de los efectos de la mediación, incluyendo tanto medidas objetivas (por ejemplo, registros formales de las instituciones) como de opinión y de percepción. Si se tienen presentes los datos de las revisiones sistemáticas como las de Johnson y Johnson (1996), Wall et al. (2001) y Wall y Dunne (2012), se debe evaluar tanto la efectividad en la resolución de los conflictos puntuales y específicos mediados, como el efecto en los mediadores y en el grupo social; también, puede realizarse una medición a largo plazo de la reducción de la violencia escolar, como el caso presentado por Schellenberg et al. (2007).

Se considera que el estudio expuesto tiene dos fortalezas, el diseño escogido y la variable dependiente seleccionada para la medición del efecto. En primera medida, se llevó a cabo una prueba rigurosa, con pruebas de hipótesis aceptables en la comunidad científica; únicamente tiene la falencia de la homogeneidad inicial de grupos, debida a la imposibilidad logística de asignar al azar. Debido a la propia lógica del funcionamiento de las instituciones educativas, no resulta factible hacer una conformación de grupos de manera equitativa con control de variables que

fortalezca la validez interna. Aun así, el diseño está presto a sugerencias posteriores. Por ejemplo, se puede considerar, como en la investigación de Cigainero (2009), tomar a la vez más de una institución educativa: esto evitaría, entre otras cosas, que los grupos control y experimental(es) se contaminen o influyan entre sí. Sería interesante decantarse por la medición longitudinal, en más de un momento, de la(s) variable(s) dependiente(s) seleccionadas. Hay que reconocer además que fue una debilidad de la investigación no haber logrado asegurar una igualdad estadística entre las medias de violencia escolar de los tres grupos abordados; investigaciones posteriores deben reconocer la importancia de asegurar dicho criterio, para poder hacer tanto el análisis comparativo intragrupal, como el análisis comparativo intergrupalo.

La segunda fortaleza se refiere al constructo medido. Por un lado, existen instrumentos en la comunidad académica, como el CUVE-ESO, que han mostrado en varios contextos ser una medida adecuada de la violencia escolar, asegurando confiabilidad y validez.

Pero, además, la propia multi-dimensionalidad de ese constructo permitió hallar efectos diferenciales de la intervención. Como pudo notarse, la mayoría de cambios significativos según la estadística no paramétrica usada se refieren a dimensiones que involucran manifestaciones de violencia entre pares, ya sea verbal, física, amenazas o exclusión; no así, en manifestaciones de violencia que se asocian a la relación con los docentes. Este perfil tiene mucho sentido, dado que el sistema de mediación del grupo experimental 1 solo abordó casos de conflicto entre pares; es más, es un indicador parcial de que probablemente los sujetos no contestaron el instrumento con base en deseabilidad social o buscando favorecer la relación con el grupo de investigadores, toda vez que si así fuese, no habría esta concordancia exclusiva con cambios en la percepción de la relación con compañeros y el descarte de cambios en medición de la relación con profesores.

Otro aspecto sobresaliente de la intervención, por su innovación, es la inclusión de las TIC en la formación y entrenamiento de los mediadores; en comparación, ninguno de los antecedentes revisados manifestó integración de tecnologías en los procesos de enseñanza necesarios en la formación sobre mediación escolar. La literatura especializada incluso ha reconocido las ventajas del b-learning en los procesos de aprendizaje, toda vez que enriquece con hipermedialidad y la posibilidad de contar con diversos recursos pedagógicos, combina lo sincrónico y asincrónico, y mejora la interactividad y comunicación entre aprendices e instructores (Graham, 2004; Morán, 2012). Por ende, se plantea que la implementación de entrenamientos de mediadores de conflicto se vería mejorada con el uso de recursos y entornos digitales que se trabajen paralelamente al encuentro presencial.

El estudio adelantado tiene relevancia social en el escenario de construcción de posconflicto en Colombia, toda vez que, de acuerdo con la revisión de Infante (2014) sobre los procesos de posconflicto, la educación permite la recuperación política, social y económica; así mismo, la educación para la paz y la convivencia pacífica hace parte de la agenda de la psicología en el posconflicto colombiano (Marín Hinestroza, Triana Osorio, Martínez Saldarriaga, Alzate Berrio, y Berrio, 2016). En últimas, los esfuerzos para recomponer el tejido social son imperativos, y su semilla crece, entre otros, en el contexto educativo. Por ello, se insta a los investigadores en psicología educativa, orientación y psicopedagogía del país, a llevar a cabo experiencias de investigación que cumplan ciertas condiciones: réplica de experiencias en formación e implementación de mediación de conflictos en instituciones educativas de zonas urbanas y rurales del país con características poblacionales asociadas a los procesos de violencia estructural y política del país; uso de metodologías cuasi-experimentales con mejores controles de variables extrañas; implementación de experiencias en las que la metodología se apoye en las TIC y con tendencias actuales para el entrenamiento, tales como la gamificación o el B-learning; verificación objetiva, a partir de instrumentos psicológicos validados, de los efectos de las intervenciones, no solo en percepción de violencia escolar, sino además, de clima escolar y desarrollo de habilidades de resolución de conflictos; monitoreo de los efectos a largo plazo, con medidas basadas en la cantidad de casos de violencia y acoso escolar atendidos por periodos de tiempo en orientación escolar, así como un análisis de los cambios en las formas de expresión de la violencia escolar; desarrollos de intervenciones donde haya integración docente-estudiante, como en la propuesta desarrollada por Carpio et al. (2012).

Referencias bibliográficas

- Acosta, A. (2010). *Conflicto, medios alternos de solución y pensamiento complejo en México*. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Aitken, S. C. y Colley, D. E. (2011). Schoolyard violence. En M. A. Paludi (Ed.), *The psychology of teen violence and victimization* (pp. 83–104). Praeger.
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., y Dobarro, A. (2012). *Cuestionario de Violencia Escolar-3. Manual de referencia*. Albor-Cohs.
- Álvarez García, D., Núñez Pérez, J. C., y Dobarro, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 191–202. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4881348&orden=1&info=link%5Cnhttps://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4881348>
- American Arbitration Association. (2005). *Model Standards of Conduct for Mediators*. https://www.adr.org/sites/default/files/document_repository/AAA%20Mediators%20Model%20Standards%20of%20Conduct%2010.14.2010.pdf
- Bercovitch, J. (2019). *Social Conflict and Third Parties: Strategies of Conflict Resolution*. Taylor & Francis.
- Bergmann, J. (2020). EU Mediation Effectiveness: An Analytical Framework. En *The European Union as International Mediator* (pp. 25–52). https://doi.org/10.1007/978-3-030-25564-0_2
- Bustelo, D. J. (2009). *La mediación. Claves para su comprensión y práctica*. Hara Press.
- Carpio, C., Tejero, M. J. y García, V. (2012). Eficacia de un programa para la prevención de la violencia en un centro de enseñanza secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 123–138. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.2.2012.11453>
- Castro, A., Marrugo, G., Gutiérrez, J. L. y Camacho, Y. (2012). La convivencia y la mediación de conflictos como estrategia pedagógica en la vida escolar. *Revista Panorama Económico*, 22, 169–190. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5671120>
- Castro, I. A. (2013). *Propuesta para la implementación de la mediación escolar como método alternativo de resolución de conflictos para la construcción de una convivencia pacífica en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Pasto* [Tesis de especialización, Universidad de Nariño]. <http://sired.udenar.edu.co/2333/1/35.pdf>
- Cigainero, L. (2009). *The Effectiveness of Peer Mediation on Reducing Middle School Violence and Negative Behaviors* [Tesis doctoral, University of Phoenix]. <https://eric.ed.gov/?id=ED515905>
- Colegio Colombiano de Psicólogos. (2015). *Diseño y evaluación de una lista de chequeo para la elaboración del consentimiento informado en el ejercicio profesional de la psicología en Colombia*. https://issuu.com/colpsic/docs/consentimiento_informado_colpsic

- Cortés-Suárez, R. (2015). *Mediación escolar en Colombia*. Recuperado el 17 de noviembre de 2018, de [https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/14796/1/MEDIACIÓN ESCOLAR EN COLOMBIA V10.pdf](https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/14796/1/MEDIACIÓN_ESCOLAR_EN_COLOMBIA_V10.pdf)
- Cremin, H. (2007). *Peer mediation. Citizenship and social inclusion revisited*. McGraw Hill.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (2017). *Pobreza Monetaria y Multidimensional en Colombia 2017*. Recuperado el 10 de noviembre de 2018, de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-y-desigualdad/pobreza-monetaria-y-multidimensional-en-colombia-2017>
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo*. Recuperado el 10 de noviembre de 2018, de http://www.ungei.org/files/Report_School_Violence_in_LAC.pdf
- Fetzer, M. (2014). A critical case study of peer mediation at an alternative high school (Tesis doctoral, The University of Utah). <http://cdmbuntu.lib.utah.edu/utis/getfile/collection/etd3/id/2795/filename/2796.pdf>
- Fierro, A. E. (2012). *Manejo de conflictos y mediación* (Cuarta Edición). Oxford University Press.
- Figueiredo, M. F. y Galván, G. P. (2018). Social and Educational Effects of School Violence in a Public Secondary School in Morelos. En Oswald Spring Ú., Serrano Oswald S. (Eds), *Risks, Violence, Security and Peace in Latin America. The Anthropocene: Politik—Economics—Society—Science* (pp.267-282). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73808-6_18
- García-Longoria Serrano, M. P. y Vázquez Gutiérrez, R. L. (2013). La mediación escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria: un estudio en institutos de la región de Murcia. *Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (5), 113-136. <https://doi.org/10.5944/comunitania.5.6>
- García-Raga, L., Bo Bonet, R. M. y Boqué-Torremorell, M. C. (2017). Percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre la mediación escolar en Castellón y Valencia. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 537–554. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49581
- García-Reid, P. (2008). Understanding the Effect of Structural Violence on the Educational Identities of Hispanic Adolescents: A Call for Social Justice. *Children & Schools*, 30(4), 235–241. <https://doi.org/10.1093/cs/30.4.235>
- González, M. H. (2018). Educar para la paz, una tarea de todos. Mediación escolar. *El Cotidiano-Revista de La Realidad Mexicana*, (208), 67–77. <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/20807.pdf>
- Goodwin, C. J. y Goodwin, K. A. (2013). *Research in Psychology. Methods and Design* (Séptima Edición). Wiley.
- Graham, C. (2004). Blended Learning Systems: Definition, current trends, and future directions. In C. Bonk y C. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. Pfeiffer.
- Henry, S. (2009). School Violence Beyond Columbine. *American Behavioral Scientist*, 52(9), 1246–1265. <https://doi.org/10.1177/0002764209332544>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación (Sexta Edición)*. McGraw Hill Education.
- Huesmann, L. R. (2017). An Integrative Theoretical Understanding of Agression. En B. J. Bushman (Ed.), *Agression and Violence. A Social Psychological Perspective* (pp. 3–21). Routledge Taylor & Francis Group.

- Infante, A. (2014). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, 11(21), 223–245. <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v11n21/v11n21n14.pdf>
- International Institute for Conflict Prevention and Resolution. (2015). *Guía Europea de Mediación y Métodos Alternativos de Resolución de Conflictos de CPR*. Recuperado el 2 de noviembre de 2018, de <https://www.cpradr.org/resource-center/non-english-language-resources/spanish/Gu-a-Europea-de-Mediaci-n-y-M-todos-Alternativos-de-Resoluci-n-de-Conflictos-de-CPR>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1996). Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459–506. <https://doi.org/10.3102/00346543066004459>
- Li, J. (2019). *Mediators' Strategies for a Successful Mediation: A Literature Review of Conflict Mediation* [Tesis de maestría, University of Texas at Austin]. <https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/75837/LI-MASTERSREPORT-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F. y Urrea-Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(3), 383–410. <https://doi.org/10.5294/edu.2013.16.3.1>
- Mantle, M. (2017). *Mediation: A practical guide for lawyers* (Segunda Edición). Dundee University Press.
- Marín Hinestroza, I., Triana Osorio, L. A., Martínez Saldarriaga, M. G., Alzate Berrio, S. M. y Berrio, S. M. A. (2016). Perdón, convivencia y reconciliación en el proceso de paz, desde una mirada psicológica. *Poiésis*, 0(31), 245. <https://doi.org/10.21501/16920945.2114>
- Mayorga, M. y Romero, M. (2016). *La mediación escolar como estrategia de gestión educativa para fortalecer la resolución de conflictos en el aula* (Tesis de maestría, Universidad Libre de Colombia). <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/9757>
- Mejía, J. F. y Chaux, E. (2017). Classrooms in peace. En B. García-Cabrero, A. Sandoval-Hernández, E. Treviño-Villareal, S. Diazgranados, & M. G. Pérez (Eds.), *Civics and Citizenship Theoretical Models and Experiences in Latin America* (pp. 193–203). <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-94-6351-068-4>
- Moore, C. W. (2014). *The Mediation Process: Practical Strategies for Resolving Conflict* (Cuarta edición). Jossey-Bass A Wiley Brand.
- Morán, L. (2012). Blended-learning. Desafío y oportunidad para la educación actual. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 0(39), 188. <https://doi.org/10.21556/EDUTEC.2012.39.371>
- Pacheco-Salazar, B. y López-Yáñez, J. (2018). Yo no me quedo dao: el alumnado ante la violencia escolar. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1279–1292. <https://doi.org/10.5209/RCED.55306>
- Peuraca, B. y Vejmelka, L. (2015). Non-violent Conflict Resolution in Peer Interactions: Croatian Experience of Peer Mediation in Schools. *Revista de Asistentă Socială*, (4), 123–143. http://www.swreview.ro/index.pl/non-violent_conflict_resolution_in_peer_interactions_croatian_experience_of_peer_mediation_in_schools
- Pinto, E. y Oliveira, S. (2020). Conflict Mediation at School: Literature Review with webQDA®. En A. P. Costa, L. P. Reis, y A. Moreira (Eds.), *Advances in Intelligent Systems and Computing* (pp. 114–123). https://doi.org/10.1007/978-3-030-31787-4_9

- Pulido-Valero, R., Calderón-López, S., Martín-Seoane, G. y Lucas-Molina, B. (2014). Implementación de un programa de mediación escolar: Análisis de las dificultades percibidas y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 375–392. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41610
- Pulido, E. G. y Jiménez, L. K. (2018). Validación del CUVE-ESO para evaluar violencia escolar en estudiantes de secundaria de Valledupar. En L. Alvis (Ed.), *IV Congreso Internacional de Psicología en Contexto y II Simposio Regional de Investigación en Salud Mental*. Universidad Popular del Cesar.
- Şahin, F. S., Serin, N. B. y Serin, O. (2011). Effect of conflict resolution and peer mediation training on empathy skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2324–2328. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2011.04.101>
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24–36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230794003>
- Schellenberg, R. C., Parks-Savage, A. y Rehfuss, M. (2007). Reducing Levels of Elementary School Violence with Peer Mediation. *Professional School Counseling*, 10(5). <https://doi.org/10.1177/2156759X0701000504>
- Serna, P., Zaragoza, R. y Serna, M. L. (2017). Pruebas de diferencia sobre una variable categórica ordinal (Rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, U de Mann-Whitney para dos grupos independientes, Kruskal-Wallis y el ANOVA de Friedman). En F. González, M. Escoto y J. K. Chávez (Eds.), *Estadística aplicada en Psicología y Ciencias de la Salud*. El Manual Moderno.
- Severo, R. y Da Silva, P. D. (2020). A mediação de conflitos no ambiente escolar: um olhar da psicologia. *Research, Society and Development*, 9(4), 1–16. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i4.2773>
- Smith, S. W., Daunic, A. P., Miller, M. D. y Robinson, T. R. (2002). Conflict Resolution and Peer Mediation in Middle Schools: Extending the Process and Outcome Knowledge Base. *The Journal of Social Psychology*, 142(5), 567–586. <https://doi.org/10.1080/00224540209603919>
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Sunbul, D. y Ergul, H. (2010). Effects of conflict resolution and peer mediation training in a Turkish high school. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(1), 69–80. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.1.69>
- Viana-Orta, M.-I. (2014). La mediación escolar en los planes y programas institucionales de convivencia en España. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 271–291. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41458
- Villa, J. M. y Herrera, F. (2015). *La pobreza y el posconflicto en Valledupar: Análisis y propuestas*. Cuadernos PNUD.
- Wall, J. A. y Dunne, T. C. (2012). Mediation Research: A Current Review. *Negotiation Journal*, 28(2) 217–244. <https://doi.org/10.1111/j.1571-9979.2012.00336.x>
- Wall, J. A., Stark, J. B., y Standifer, R. L. (2001). Mediation: A current review and theory development. *Journal of Conflict Resolution*, 45(3), 370–391. <https://doi.org/10.1177/0022002701045003006>
- Watson, T. C. (2011). *Role of school psychologists in school violence prevention: A national survey of School Psychologists* (Tesis doctoral, Alfred University). <https://aura.alfred.edu/handle/10829/2677>

APÉNDICE A

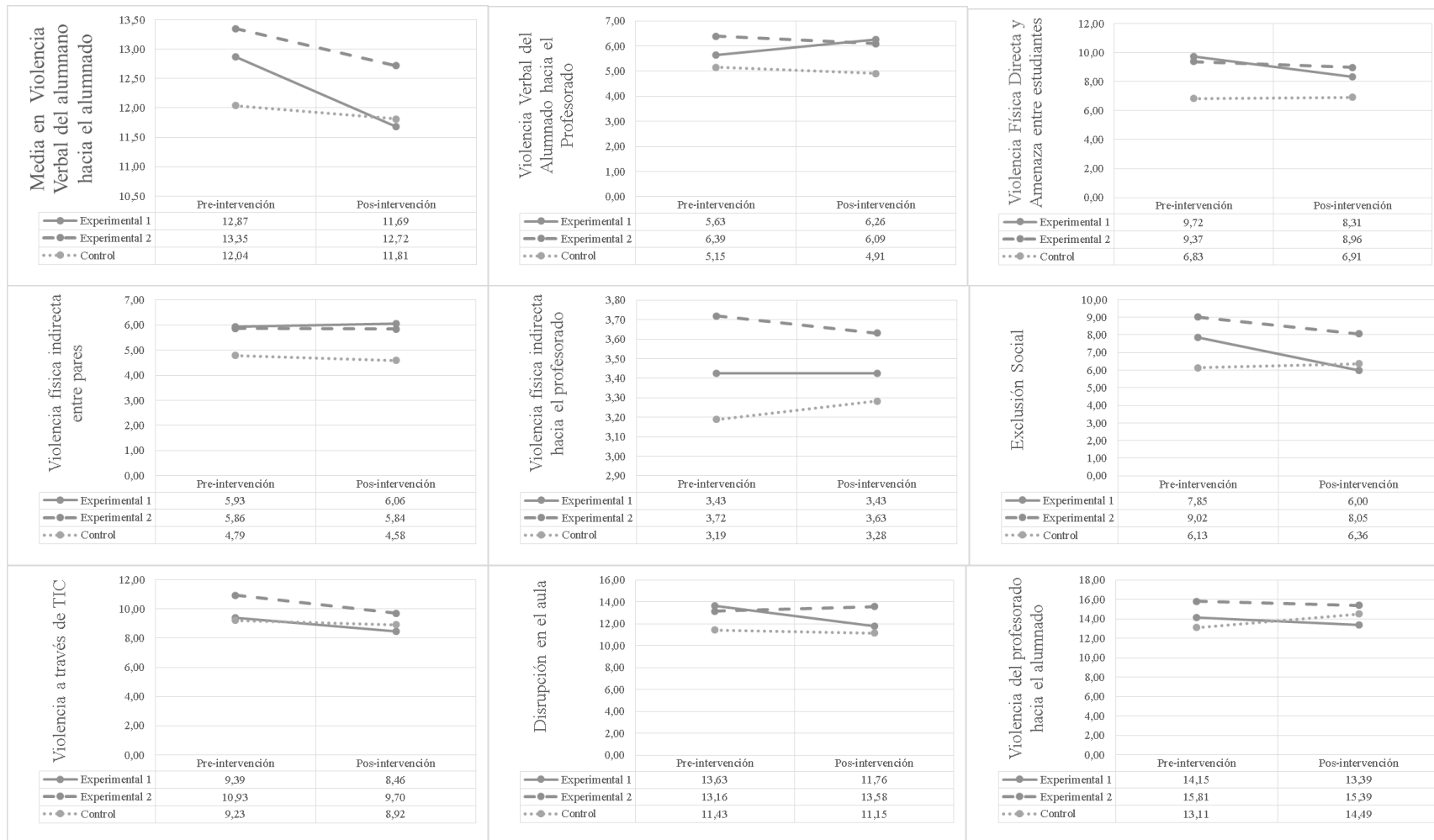
Estadísticos de la prueba KS de las mediciones pre y pos-intervención de la violencia escolar percibida

Dimensión		Grupo Experimental 1		Grupo Experimental 2		Grupo Control	
		Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Violencia Escolar General	KS	.125	.104	.080	.092	.073	.068
	Sig.	.135	.200	.200	.200	.200	.200
Violencia Verbal del Alumnado hacia el Alumnado	KS	.107	.088	.125*	.097	.087	.119
	Sig.	.178	.200	.026	.200	.200	.059
Violencia Verbal del Alumnado hacia el Profesorado	KS	.168*	.212*	.145*	.129*	.161	.178*
	Sig.	.001	.000	.004	.019	.001	.000
Violencia Física Directa y Amenaza entre estudiantes	KS	.129*	.124*	.094	.162*	.189	.162*
	Sig.	.025	.006	.200	.001	.000	.001
Violencia física indirecta entre pares	KS	.153*	.167*	.154*	.139*	.217	.211*
	Sig.	.003	.001	.002	.008	.000	.000
Violencia física indirecta hacia el profesorado	KS	.440*	.483*	.400*	.382*	.519	.500*
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Exclusión Social	KS	.156*	.241*	.163*	.208*	.237	.191*
	Sig.	.002	.000	.001	.000	.000	.000
Violencia a través de TIC	KS	.302*	.327*	.244*	.292*	.188	.260*
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Disrupción en el aula	KS	.137*	.131*	.161*	.092	.138	.149*
	Sig.	.013	.021	.001	.200	.013	.005
Violencia del profesorado hacia el alumnado	KS	.178*	.111	.155*	.126*	.181	.187*
	Sig.	.000	.096	.002	.025	.000	.000

Fuente: Datos propios de la investigación. n de grupo experimental uno=54; n de grupo experimental dos=57; n del grupo control=53.
 (*) Hipótesis nula o de normalidad rechazada con valor $p < 0.05$

APÉNDICE B

Media de la medición pre y post-intervención de percepción en las 9 dimensiones de violencia escolar del CUVE



Fuente: Datos propios de la investigación. n de grupo experimental uno=54; n de grupo experimental dos=57; n de grupo control=53.

Fecha de entrada: 7 diciembre 2018

Fecha de revisión: 31 marzo 2020

Fecha de aceptación: 8 mayo 2020