



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología
Escuela de Pregrado

SIGNIFICACIÓN DE LA MEDIACIÓN Y LA COOPERACIÓN ENTRE PARES EN UNA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR

El caso del proyecto “Recreos Entretenidos: El camino hacia la sana convivencia” en la escuela Eliodoro Yáñez Ponce de León. Lo Herrera, comuna de San Bernardo.

Memoria para optar a Título de Psicóloga

Autora:
Anita Fuentes Pino

Profesora Patrocinante:
Sonia Pérez Tello

Santiago, Chile
2012

“Para alcanzar la verdadera paz en el mundo debemos comenzar con los niños y niñas para que ellos crezcan con su inocencia natural, nosotros no debemos pelear ni debemos sancionar resoluciones ideales estériles, sino ir del amor al amor y desde la paz a la paz, hasta que al fin todos los rincones del mundo estén cubiertos por la paz y el amor que el mundo entero ansía, consciente e inconscientemente”.

Mahatma Gandhi.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, a cada uno de ellos, mi madre, padre, hermano y hermana por todo su apoyo, paciencia y ayuda brindada en cada uno de los momentos que lo necesitaba.

A mis amigos, por comprender mi proceso, mi ausencia y apoyarme en todo momento deseando siempre lo mejor. En especial a mi amiga del alma Francesca por sus oraciones y apoyo, y a mi gran amiga Claudia, por la gran ayuda brindada en el momento preciso.

A la profesora Sonia, una excelente profesional que me ha encantado con su sabiduría y dedicación a la psicología, que ha guiado este proceso y me ha acompañado y apoyado en mi crecimiento profesional.

A la profesora Adriana, por su tiempo dedicado en mi ayuda, su disponibilidad constante y su carisma.

Y a cada uno de los actores escolares que ayudaron a construir esta memoria, por su simpatía, apoyo, ayuda constante y entusiasmo en el proyecto generado, así como también a aquellas personas que fueron parte fundamental de mi práctica profesional, a la profesora Paulina Castro, Irma y Daniela.

INDICE

INDICE	4
RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	8
1. FUENTES DE INFORMACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	10
1.1. <i>DIAGNÓSTICO DE LAS OBSERVACIONES DURANTE LOS MOMENTOS DE RECREO EN EL PATIO DE LA ESCUELA</i>	10
1.2 <i>PROPUESTA DE INTERVENCIÓN REALIZADA POR LOS DOCENTES UN AÑO ANTES DEL PROYECTO</i>	10
1.3 <i>UNA EXPERIENCIA DE CONVIVENCIA DENTRO DEL MARCO DE UN TALLER EXTRA PROGRAMÁTICO</i>	11
1.4 <i>PROYECTO RECREOS ENTRETENIDOS Y NOMBRAMIENTO DE MONITORES</i>	12
2. PROBLEMATIZACIÓN	13
OBJETIVOS	19
MARCO TEÓRICO	20
1. CONVIVENCIA ESCOLAR Y SU CONSTRUCCIÓN PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA	21
2. MEDIACIÓN ENTRE PARES PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	23
3. COOPERACIÓN COMO PROCESO DE MEJORAMIENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	27
4. POLÍTICAS, PROGRAMAS Y PROYECTOS DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR Y MEJORAMIENTO DE LA CONVIVENCIA EN LAS ESCUELAS	32
4.1 <i>CONCEPCIONES DE VIOLENCIA ESCOLAR Y ENFOQUES APLICADOS EN LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN.</i>	32
4.2 <i>MEDIACIÓN ENTRE PARES EN LOS PROGRAMAS Y PROYECTOS DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR.</i>	38
4.3 <i>LA COOPERACIÓN EN LOS PROGRAMAS Y PROYECTOS DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR.</i>	41

MARCO METODOLÓGICO **43**

1. TIPO Y ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	43
2. SELECCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO ESTUDIADO	44
3. TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTO DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN	46
4. MÉTODO Y PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	48
4.1 ETAPAS UTILIZADAS PARA REALIZAR EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.	49
4.1.1 Preanálisis _____	49
4.1.2 Codificación _____	50
4.1.3 Categorización _____	51
4.1.4 Integración e Interpretación _____	51
5. CONSIDERACIONES ÉTICAS	52

ANÁLISIS DE RESULTADOS **53**

1. ANÁLISIS DE RESULTADOS POR TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	53
1.1 ENTREVISTAS REALIZADAS A LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “ESCUELA ELIODORO YÁÑEZ PONCE DE LEÓN”.	53
1.2 ENTREVISTAS GRUPALES REALIZADAS EN JORNADAS DE CAPACITACIÓN PARA MONITORES DE PRIMER Y SEGUNDO CICLO.	64
1.3 SISTEMATIZACIÓN DE LOS DIARIOS DE CAMPO REALIZADOS A LOS COLECTIVOS INSTALADOS EN LOS RECREOS ENTRETENIDOS.	68
1.4 ENCUESTA AUTOAPLICADA, EFECTUADA A LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES DE LOS RECREOS ENTRETENIDOS.	74
1.4.1 Primera Parte: Contestación escrita de las preguntas realizadas. _____	75
1.4.2 Segunda Parte: Aplicación de prueba gráfica del antes y el después _____	79
2. ANÁLISIS DE RESULTADOS POR OBJETIVOS ESPECÍFICOS	82
2.1 DESCRIPCIÓN DE LOS SIGNIFICADOS ASOCIADOS AL ROL DEL MEDIADOR, CONSTRUIDOS POR LOS MONITORES DE GRUPO DE LA ESCUELA ELIODORO YÁÑEZ PONCE DE LEÓN.	82
2.2 IDENTIFICACIÓN DE LAS VALORACIONES QUE TIENEN DE LA MEDIACIÓN Y COOPERACIÓN ENTRE PARES COMO PROCESOS FACILITADORES DE LA CONVIVENCIA, LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS DE LA ESCUELA ELIODORO YÁÑEZ PONCE DE LEÓN.	86
2.2.1. Valoraciones de la mediación _____	86
2.2.2. Valoraciones de la cooperación entre pares _____	87

2.3 SIGNIFICADOS QUE CONSTRUYEN LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES DEL PROYECTO RESPECTO A LA MEDIACIÓN Y COOPERACIÓN ENTRE PARES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DE LOS RECREOS ENTRETENIDOS EN LA ESCUELA ELIODORO YÁÑEZ PONCE DE LEÓN.	88
2.3.1. Significación de la mediación	89
2.3.2. Significación de la cooperación	90
CONCLUSIONES	95
DISCUSIONES	101
1. COOPERACIÓN MÁS ALLÁ DEL APRENDIZAJE	101
2. MEDIACIÓN Y LA COOPERACIÓN ENTRE PARES, DOS PROCESOS MÁS DEPENDIENTES DE LO ESPERADO	102
3. SUGERENCIAS PARA PRÓXIMOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA.	103
3.1 DINAMICIDAD DEL CONCEPTO DE MEDIACIÓN Y VALORACIÓN DEL ROL DEL MEDIADOR	103
3.2 EL JUEGO INTERACTIVO COMO FACILITADOR DE LAS RELACIONES	104
3.3 ESPACIOS EXTRA-AULA: EL PATIO DE LA ESCUELA	105
3.4 DOCENTES Y DIRECTIVOS, ACTORES CENTRALES PARA LA VALIDACIÓN DE ESTOS PROCESOS	105
4. CONSIDERACIONES FINALES	106
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXOS	117
ANEXO 1	117
ANEXO 2	118
ANEXO 3	119
ANEXO 4	120
ANEXO 5	121
ANEXO 6	123
ANEXO 7	126

RESUMEN

La presente investigación se propone estudiar un aspecto olvidado por las intervenciones destinadas a prevenir la violencia en el ámbito escolar: indagar de qué manera es posible activar procesos de mediación y cooperación entre pares partiendo del supuesto que, la significación y valoración de éstos por parte de los diferentes actores educativos, puede ser fundamental para su desarrollo positivo en función de la mejora escolar. Así, a partir de la implementación del proyecto “**Recreos Entretenidos: El camino hacia la sana convivencia**”, se pretende construir conocimiento sobre estos significados. Para esto, se aplican diversas técnicas de recolección de información desde las metodologías cualitativas en investigación.

Los resultados revelan que estos procesos son construidos como un complejo articulado de significados, multidimensionales, que permiten percibir en la mediación y cooperación dos procesos más dependientes de lo esperado, siendo la mediación más que orientada a la solución de conflictos, posible de orientar a la cooperación sin conflictos como una forma interesante y eficaz para mejorar las relaciones de convivencia. Si estos procesos son construidos desde las relaciones cotidianas, organizadas en espacios colectivos, que rescatan la participación de estudiantes y profesionales, se convierten en características fundamentales a considerar en futuros proyectos.

INTRODUCCIÓN

Si se observa detenidamente el funcionamiento y lo que sucede al interior de los establecimientos educacionales, es posible identificar múltiples relaciones entre los diferentes actores que constituyen una comunidad educativa. Cómo estas personas interactúan entre sí, ya sea de manera personal, grupal o social es lo que se conoce bajo el concepto de convivencia escolar (Ahumada y Arroyo, 2001). Así, dentro de este contexto de relaciones, y teniendo presente que existen intereses y posiciones diferentes, ocurren conflictos que pueden llegar a afectar la calidad de esta convivencia (Ministerio de Educación, 2006). Dado que el conflicto es natural y propio de la vida en comunidad, resulta necesario aprender a convivir y para esto, entender, abordar y resolver los conflictos de manera adecuada se convierte en una misión fundamental a fin de evitar que surjan disputas innecesarias para que éstas no lleguen a convertirse en situaciones difíciles de revertir (Galaz y Yáñez, 2010; MINEDUC, 2006). De esta forma, no saber manejar un conflicto especialmente entre pares, conlleva en la mayoría de los casos, a la manifestación de la violencia escolar.

Si bien el desarrollo de conductas violentas entre niños y jóvenes dentro de las instituciones educativas es un fenómeno que se conoce hace ya muchos años, este último tiempo se ha descrito que estas conductas se están haciendo cada vez más presentes al interior de las escuelas (Mertz, 2006; Serra, 2003), convirtiéndose en un fenómeno preocupante si se considera que la violencia escolar no sólo influye de manera negativa en la convivencia de la escuela y en la calidad de vida de los afectados, sino que también en los procesos de aprendizaje. Por ello, diferentes países de Europa y América han generado y puesto en marcha diversos proyectos, programas y políticas públicas con la finalidad de prevenir la violencia escolar (Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe, 2004b). Son diversos enfoques los que se trabajan en estas propuestas, sin embargo, el eje central gira en torno a enseñar a los estudiantes a “vivir con otros” en un marco de respeto y solidaridad recíproca para generar así, una convivencia democrática y respetuosa (MINEDUC, 2010; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2011). De esta manera,

una de las estrategias más utilizadas dentro estos programas son las técnicas de resolución de conflictos y el desarrollo de competencias y habilidades sociales.

Si se considera que todos estos programas cuentan con una planificación establecida, aplicada a diversos actores según sea su interés de intervención y pretenden activar diversos procesos para cumplir sus objetivos que en la mayoría de los casos convergen en disminuir y prevenir la violencia, es que se plantea el hecho de que estos procesos en la mayoría de sus casos no son automáticos y que los cambios esperados no son inmediatos en los sujetos. En reiteradas ocasiones diversas experiencias no logran obtener los resultados deseados y esto puede suceder por el hecho de que por sí sola, la articulación de una intervención no basta o simplemente existe algún grado de resistencia. Es por esto, que la propuesta de la presente investigación plantea un aspecto olvidado por varios programas y proyectos: indagar cómo es posible activar procesos de prevención de la violencia escolar, en específico la mediación y la cooperación entre pares, teniendo en consideración que éstos no se producen automáticamente. Se sustenta en el supuesto de que, para que los procesos planteados se activen y desarrollen positivamente, quizás es necesario que las actividades que plantea un programa de intervención faciliten la significación de esos procesos por parte de los actores educativos, de modo que orienten la importancia de éstos. Debido a esto, se puede suponer que la significación y valoración que tengan los participantes sobre estos procesos puede ser crucial para que se desarrollen positivamente en función de la mejora de la convivencia escolar. Y es bajo este supuesto que se encuentra el análisis de la experiencia de un proyecto educativo realizado dentro del marco de una práctica profesional de psicología, durante el segundo semestre del año 2011 en la Escuela Eliodoro Yáñez Ponce de León, localizada en Lo Herrera, comuna de San Bernardo.

La presente investigación, pretende generar conocimientos sobre la construcción de procesos de mediación y cooperación escolar a partir de esta intervención. Esta experiencia consiste en la puesta en marcha de un proyecto llamado "*Recreos Entretenidos: El camino hacia la sana convivencia*", que surge a partir del diagnóstico compartido entre la dirección y la practicante, con la finalidad de disminuir los niveles de violencia observados principalmente en los horarios de colación de los estudiantes y de esta manera, mejorar la convivencia escolar. Los procesos claves que dieron inicio al

proyecto fueron: un diagnóstico del comportamiento de los estudiantes en los momentos de recreo en el patio de la escuela durante el primer semestre del año escolar; el fracaso en una experiencia de un taller realizado el primer semestre y las iniciativas realizadas años anteriores por el cuerpo docente del establecimiento.

1. Fuentes de información para la construcción del problema de investigación

1.1. Diagnóstico de las observaciones durante los momentos de recreo en el patio de la escuela

Las observaciones realizadas durante el primer semestre del año escolar a los espacios que resultan recreativos para los estudiantes en su hora de colación, dieron cuenta de varias dificultades presentadas por los niños a la hora de interactuar, tanto entre sus mismos pares, como con elementos de contexto que, en este caso, eran materiales didácticos. Principalmente se pudo dar cuenta que los materiales facilitados fueron tratados con descuido y destruidos rápidamente. Ya hacia mediados de semestre la gran mayoría de los instrumentos se encontraba en mal estado o extraviado. Por otro lado, se generaban discusiones entre los estudiantes por los turnos de los juegos, que en reiteradas ocasiones confluía en violencia física, además de observarse otras discusiones fundadas por conflictos escolares que no tenían relación con la manipulación de este material. La mayoría de los niños no era capaz de responsabilizarse por el material ocupado y tampoco se observaba una dinámica de cooperación entre pares que permitiera un trabajo en equipo. De este modo, resulta relevante mencionar de esta observación, que el problema de esta dinámica no era simplemente el hecho de que existieran conflictos entre los alumnos, sino más bien, la manera en cómo éstos eran o no resueltos.

1.2 Propuesta de intervención realizada por los docentes un año antes del proyecto

El primer semestre del año 2010, los docentes realizaron una propuesta de recreos entretenidos, que daba respuesta al problema de la violencia generada en estas instancias. Consistía en que los profesores voluntariamente, cedían media hora de su colación para estar con los alumnos en diferentes puntos de la escuela. Uno de estos lugares fue el casino, donde los docentes cuidaban que los estudiantes se alimentaran, ya que había un

gran número de ellos que no lo hacía y era una preocupación tanto para la dirección como para el claustro académico. Por otro lado, otros docentes se encontraban en la biblioteca que fue habilitada con lecturas recreativas y juegos de mesa para la entretención de los niños. Y finalmente otros profesores en conjunto con los inspectores, ayudaban a cuidar y vigilar los patios de emergentes conflictos. Esta iniciativa tuvo una duración aproximada de un semestre, su interrupción se debió principalmente a dos motivos: el cansancio manifestado por los docentes al ceder su horario de colación y no poder descansar después de la jornada de trabajo, y el aburrimiento percibido en los alumnos al realizar las mismas actividades diariamente. Pese a que la iniciativa decayó, los conflictos entre los alumnos disminuyeron a una cantidad menor a la habitual, ya que se abrieron espacios de entretención que antes no existían. Sin embargo, no fue posible controlar las altas tasas de violencia generadas en el patio del colegio, quizás porque en este lugar no se intervenía con actividades de distensión para los estudiantes sino que sólo se preocupaban de vigilar y castigar ante eventos de agresión y discusión.

1.3 Una experiencia de convivencia dentro del marco de un taller extra programático

Durante el primer semestre del año 2011, se realizó un taller fuera del horario de clases llamado “Dándole vida a la escuela” cuyo objetivo principal era la construcción de una creación artística grupal que estuviera basada en la relación y el grado de pertenencia que los niños tienen con la escuela, con la finalidad de compartir este producto con la comunidad escolar. La experiencia que gatilló iniciar con este proyecto de los “Recreos Entretenidos” fue compartir uno de los productos del taller, la creación de mascotas representativas de la escuela llamados por los niños “cabezones”, presentados en primera instancia en el acto general que se realizaba los días Lunes. El problema se generó al sacar las mascotas al recreo para poder compartirlas con los demás estudiantes, ya que algunos niños los destruyeron casi en su totalidad, provocando que los integrantes del taller se sintieran frustrados, algunos con sentimientos de tristeza y otros con impotencia y rabia de que otras personas hubieran destrozado el trabajo de semanas que habían realizado con tanta dedicación. Frente a esto, los mismos niños pidieron a las encargadas del taller hacer algo frente a la situación ocurrida, proponiendo la realización de títeres y un escenario para montar una pequeña obra de teatro. La intención era poder luego en los

recreos, enseñar a otros niños a hacer sus propios títeres, a cuidar el trabajo de sus compañeros y con ello, hacer más obras de teatro.

Con esto se mostró que los estudiantes estaban interesados en una forma de convivencia más respetuosa en donde los demás estudiantes pudieran ser capaces de compartir con otros, trabajar en grupo y sentirse con el compromiso y la motivación de pertenecer a un colectivo de trabajo. Los integrantes de este taller principalmente estaban preocupados de que los demás estudiantes de la escuela se dieran cuenta de la importancia que tiene cuidar el trabajo que han realizado los demás, ya que ha implicado esfuerzo y dedicación. Los mismos estudiantes pensaron que una buena estrategia para poder cumplir con este cometido es que otros experimenten lo que ellos han vivido en el taller. Para esto, que se respeten mutuamente y que logren coordinarse para poder realizar lo deseado, era un desafío que se planteaba este grupo de estudiantes.

1.4 Proyecto Recreos Entretenidos y nombramiento de monitores

La propuesta de proyecto de práctica consistía en ocupar la mayor parte de los espacios abiertos de la escuela durante tres cuartos de hora de la colación de los estudiantes. Su objetivo general era promover una mejora de la convivencia entre pares durante el horario de recreo, a través de actividades lúdico deportivas y artístico culturales. La dinámica de trabajo suponía incluir diferentes colectivos (grupos de trabajo o también llamados talleres), cada uno con una temática distinta a trabajar, a cargo de un profesional preocupado de la organización y el buen trato entre los niños. Además, cada uno de los grupos contaba con un número acotado de estudiantes organizados que recibían el nombre de monitores, siendo el primer grupo de ellos escogidos al finalizar el taller "Dándole vida a la escuela". Cada uno de los grupos recibía a un número limitado de niños que se interesaban por el área propuesta, trabajando con ellos por un periodo aproximado de dos semanas, tiempo suficiente para cumplir la misión de cada colectivo para así darles la oportunidad a otros niños a incluirse en el taller. Una vez que se cumplía la primera ronda en cada grupo, los niños que antes fueron monitores, escogían en conjunto con el profesional a cargo, a sus "alumnos" más capacitados, cediéndoles su responsabilidad y cargo para que éstos tomaran su lugar e iniciaran un nuevo proceso con otro grupo. Las actitudes y comportamientos que se esperaban para poder escoger a

los próximos monitores de grupo incluían compromiso con el colectivo, asistencia a los días en que se impartía el taller, responsabilidad, colaboración con los demás pares y resolución de conflictos de manera pacífica, entre otros.

El rol de los monitores en una primera instancia era ayudar al profesional a cargo del grupo a enseñar las actividades desarrolladas en el taller, ofrecer ayuda a los integrantes y permitir que cada actor tuviera una función en el colectivo para que, de esta manera, cada participante se sintiera importante.

Los grupos abordaron una amplia diversidad de áreas, en total siete, con la intención de que la comunidad escolar tuviera la posibilidad de escoger voluntariamente frente a un número considerable de opciones. Las áreas que se impartían variaban y entre ellas se encontraba el deporte, las artes escénicas y plásticas, el juego y la música. Cabe mencionar que por la falta de profesionales que pudieran ayudar y apoyar en este proyecto, debido a que éste se realizaba durante el horario de colación, los talleres no eran impartidos todos los días, ofreciendo así más opciones a los estudiantes. Para finalizar, cada uno de los grupos era identificado con distintivos que portaban los monitores de un color particular y un dibujo representativo del taller para que de este modo, se lograra ir construyendo entre ellos mismos, una identidad y responsabilidad por pertenecer a estos colectivos.

2. *Problematización*

La observación y análisis de todos estos procesos vividos por la escuela Eliodoro Yáñez Ponce de León permiten preguntarse sobre la importancia de las relaciones de mediación que puede establecer el monitor respecto de la cooperación entre sus pares, en un contexto en donde la convivencia es el foco de atención, los conflictos entre pares son frecuentes y las experiencias anteriores (evaluadas como “sin resultado”) no consideraban precisamente estos aspectos.

Los monitores, por su posición estratégica en las situaciones de pares en patio, podían estar cumpliendo con funciones de mediación, y de este modo ayudar a resolver de manera pacífica las disputas que pudieran ocasionarse dentro de los mismos grupos.

El rol de mediador tiene como finalidad la de enseñar a los niños una forma alternativa de enfrentamiento y solución, en donde el diálogo y el respeto por los intereses del otro superen los insultos y violencias observadas tiempo atrás. Se esperaba además, que los monitores pudieran promover constantemente actitudes y comportamientos cooperativos que llevaran al grupo a movilizarse en base al trabajo en equipo para así dejar atrás tanto el individualismo como la competencia entre los estudiantes. Para que los monitores comprendieran a cabalidad cuál era su función y responsabilidad, principalmente en lo que concernía a la mediación de conflictos, se realizó un par de jornadas de capacitación tanto a monitores del primer ciclo, como del segundo ciclo para trabajar y construir en conjunto el rol del monitor, así como también, las habilidades de mediación necesarias para poder enfrentar asertivamente las problemáticas que cotidianamente ocurren en situaciones de patio.

La dinámica grupal difundida en el proyecto era trabajar bajo las premisas del trabajo en equipo y la cooperación entre pares para que de esta manera, se fomentara la participación de los niños, la importancia de cada uno de los integrantes, la organización entre ellos, así como también, otras habilidades sociales que permitieran apaciguar los niveles de violencia percibidos.

Frente al objetivo de disminuir los niveles de violencia observados durante los momentos de recreo resulta relevante analizar cómo, en el marco de la experiencia que la escuela desarrolló con el proyecto de Recreos Entretenidos, se construyen dos procesos intencionados por el proyecto, desde los significados que los actores educativos (profesores, directivos y estudiantes) elaboraban en las prácticas realizadas en torno a: la mediación de conflictos por medio del trabajo de los monitores y la cooperación entre pares trabajada en todos los colectivos.

Revisando la literatura emergente en torno a estos procesos resulta posible observar que diversos programas y proyectos creados para la prevención de la violencia en ámbitos escolares, tanto a nivel Latinoamericano, como Europeo, han usado la mediación de conflictos así como también el trabajo cooperativo, como herramientas que contribuyen a prevenir las situaciones de violencia dando además, una oportunidad para formar a los estudiantes para una vida en democracia, paz y los derechos humanos

(Krauskopf, 2006). Son múltiples los beneficios que se han visualizado tras la utilización de la mediación entre pares como técnica de resolución de conflictos dentro de las escuelas. Por un lado, promueve el enriquecimiento de las relaciones interpersonales, un funcionamiento fluido de la organización escolar, lo que favorece la convivencia y el clima escolar y por lo tanto, un bienestar que previene la aparición de conflictos y disputas que pueden reflejarse en la disminución de actos violentos entre los estudiantes (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2007; Díaz-Aguado, 2005; Ortega y del Rey, 2001, 2006; Paulero, 2011). Por otro lado, se ha demostrado que esta técnica permite el desarrollo de capacidades y habilidades sociales en los estudiantes como resultado del trabajo en conjunto, la responsabilidad adquirida y la autonomía desarrollada tras la solución de sus propios conflictos, permitiendo así, reconocer al niño como competente tras su participación en este proceso, lo que favorece el crecimiento personal, la elevación de la autoestima y el aprecio de los demás (Colom, Castillejo, Pérez-Alonso, Rodríguez, Sarramona, Touriñan y Vázquez, 2010; Paulero, 2011; Sáez, 1998). Es importante rescatar, que en algunos estudios se ha constatado que el impacto generado tras la utilización de esta técnica se extiende más allá de las escuelas, transformándose estos niños, en factores de cambio al interior de sus hogares, comunidades y en su vida en general, debido a que han creado consciencia de que los conflictos se pueden solucionar de forma pacífica por medio del diálogo, y la mediación de pares (CEPAL, 2007; PREAL, 2007).

Aprender a trabajar en equipo y cooperar entre pares son procesos que facilitan la comunicación entre los estudiantes al utilizar el diálogo como herramienta principal para poder comprenderse y organizarse como un grupo, promoviendo la resolución de conflictos de una manera participativa, además de potenciar aspectos actitudinales y motivacionales en los niños que a fin de cuentas genera logros en el aprendizaje (Traver, 2004 citado en Torres, 2010). Algunos estudios indican que trabajar con una lógica cooperativa favorece el cumplimiento de metas, relaciones más positivas entre los alumnos y un mayor ajuste psicológico, relacionado con la salud mental, la competencia social y la autoestima (Johnson y Johnson, 1989 citado en Brandoni, 1999). De este modo, resulta importante fomentar el trabajo colectivo, ya que cada estudiante tiene un rol que cumplir y se siente con derechos y responsabilidades sobre el logro final que el grupo lleva a cabo (Ahumada y Arroyo, 2001). Así, los resultados reflejan que la práctica

cooperativa desde cualquier materia es uno de los componentes básicos de la prevención escolar de la violencia (DíazAguado, 2004 citado en Díaz Aguado, 2005).

Si bien estos dos procesos, la mediación de conflictos y la cooperación entre pares han sido propuestos por la literatura como un aporte a la prevención y disminución de la violencia, no se encuentra conocimiento sobre cómo estos procesos son adoptados y reelaborados por los actores educativos cuando se proponen en un trabajo específico de intervención escolar.

De esta manera, en un proyecto donde se planteó que el juego interactivo estructurado, que integra a niños de diferentes edades ayudaría a disminuir los niveles de violencia, resulta interesante indagar cómo esta estructura fue significada por los actores educativos en su experiencia, en función de activar estos dos procesos que parecen ser importantes para lograr el objetivo. Es posible suponer que, en una escuela con hechos que denotan violencia escolar entre los estudiantes y con una experiencia de fracaso de un taller que buscaba de alguna manera mejorar la convivencia, haya presentado algún tipo de resistencia o que estos procesos, que no son fáciles de construir, no se hayan dado en estas ocasiones simplemente por el imperativo de articular un taller.

Observar qué sucede en profesores y alumnos cuando se toman decisiones desde la dirección, sobre el desarrollo de una iniciativa como ésta; cómo, durante el desarrollo de un proyecto de intervención para la convivencia en patios, se van articulando y construyendo la mediación y la cooperación para profesores, estudiantes y directivos; qué significa la presencia del monitor para la comunidad escolar y para ellos mismos; cómo son reconocidas la mediación y la cooperación en la experiencia, son algunos cuestionamientos que es preciso abordar al investigar en torno a la mediación y la cooperación entre pares que inspiran este estudio. De esta manera, más allá de si esta propuesta tuvo o no los resultados esperados en torno a la disminución de la violencia y la promoción de la sana convivencia, ya que no es interés del autor evaluar esta iniciativa, es que emergen de ésta, una serie de interrogantes en torno a los procesos de mediación y cooperación que se supone debieran ayudar a disminuir la violencia. Es así como la presente investigación tiene como pretensión responder a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los significados construidos por la comunidad escolar respecto a la mediación y la cooperación entre pares, a partir de la experiencia de implementación del proyecto “Recreos Entretenidos: El camino hacia la sana convivencia” en la escuela Eliodoro Yáñez Ponce de León?

Por tanto, este estudio busca conocer los significados y las valoraciones que tienen tanto los estudiantes como los docentes y directivos respecto a estos dos procesos, explorando los componentes de esedispositivo que facilitaron la mediación y la cooperación entre pares. En específico, se abordará la interrogante a través de las siguientes preguntas secundarias: ¿Qué competencias y habilidades de mediación son atribuidas al rol de mediador construido por los monitores? ¿De qué manera se les reconoce y valida como mediadores de grupos? ¿Cómo reelaboran los monitores las habilidades de mediación que les son atribuidas y enseñadas? ¿Dónde valoran el impacto de la mediación y cooperación entre pares los docentes y directivos? ¿Qué características debiera tener un proyecto de intervención para que facilite la mediación y la cooperación entre pares y que considere las dificultades, las formas previas de relación y los espacios extra-aula?

Estudiar estos procesos resulta relevante si valoramos el protagonismo de los propios actores, principalmente la opinión de los docentes y los niños, éstos últimos como protagonistas primordiales del proyecto, teniendo en consideración que comúnmente no son tomados en cuenta en la mayoría de los estudios realizados en torno a estas temáticas abordadas. Conocer sus experiencias concretas, sus dificultades, sus observaciones y sus aprendizajes es información valiosa que puede revelar elementos que no son vistos cuando se hacen estudios de gran magnitud. Por otro lado, el hecho de que este proyecto intervenga desde los espacios extra-aula que son los lugares en donde se registran mayores actos de carácter agresivo, pero que a la vez son espacios enriquecedores para la formación de relaciones interpersonales e inter generacionales, permite que se puedan observar y registrar estos procesos desde un foco distinto al que usualmente es visto por muchos estudios que tienen como objetivos prevenir la violencia (el aula). Sumado a esto, observar las relaciones entre niños de diferentes edades, pertenecientes a distintos cursos, permite tener una mirada global de las significaciones

de los estudiantes y las valoraciones que tienen respecto a las interrogantes planteadas con anterioridad, además de visualizar cómo las actividades propuestas permiten que los actos cooperativos se generen desde las relaciones inter generacionales.

Finalmente, es interesante mencionar que esta investigación permitiría conocer y comprender de mejor manera la dinámica de dos elementos posibles de estructurarse en programas de intervención, como la mediación entre pares y la cooperación, además de entender cómo funcionan éstos en la significación de los estudiantes, docentes y administrativos. A través de esto, es posible nutrir y apoyar, tanto a los programas de intervención en violencia escolar ya existentes, como a futuros diseños de intervención que rescaten la participación de los estudiantes y profesores, valorando el juego, la mediación y la cooperación como características principales y organizadas en espacios colectivos. Así, todos los elementos que surgieron de este estudio pueden servir para futuros programas de actividades, así como también, para alimentar la discusión sobre el ya extendido debate y enriquecimiento conceptual con respecto a la convivencia que últimamente se encuentra centrada en el tema de la violencia. En este sentido, la problemática de la violencia en las escuelas podría ser considerada desde una perspectiva que considere no solo a la mediación como una herramienta que ayude a superar el problema y solucionar el conflicto, sino que también incorpore la significación de los actores entorno a este proceso.

OBJETIVOS

Objetivo General

Conocer los significados construidos por la comunidad educativa entorno a la mediación y cooperación entre pares a partir de la experiencia de la implementación del proyecto “Recreos Entretenidos: El camino hacia la sana convivencia” en la escuela Eliodoro Yáñez Ponce de León”.

Objetivos Específicos

- Describir los significados asociados al rol del mediador, construidos por los monitores de grupo de la escuela Eliodoro Yáñez Ponce de León
- Identificar las valoraciones que tienen de la mediación y cooperación entre pares como procesos facilitadores de la convivencia, los docentes y administrativos de la escuela Eliodoro Yáñez Ponce de León.
- Conocer los significados que construyen los estudiantes participantes del proyecto respecto a la mediación y cooperación entre pares a partir de la experiencia de los Recreos Entretenidos en la escuela Eliodoro Yáñez Ponce de León

MARCO TEÓRICO

Con la finalidad de abordar este estudio de la mejor manera posible, resulta necesario analizar diversas teorías y conceptualizaciones que permitan entender con claridad las temáticas expuestas en esta investigación. En este sentido, comprender las significaciones que emergen de los diferentes actores educativos de la Escuela Eliodoro Yáñez Ponce de León en torno a la mediación entre pares y la cooperación, resulta ser el objetivo primordial de este estudio. Para esto, es que el presente marco teórico ha sido dividido en cuatro apartados fundamentales: En primer lugar se presenta la significación de la convivencia escolar y la concepción del “aprender a vivir juntos” como uno de los pilares fundamentales para la educación de calidad. De esta manera, lograr buenas relaciones entre los miembros de la escuela es un desafío que conlleva al desarrollo de múltiples aprendizajes para el desarrollo tanto personal como social de todos los actores educativos, abriendo paso a la vez, a considerar la construcción de una convivencia respetuosa y democrática como una forma de prevenir la violencia.

En segundo lugar, se incluye la conceptualización que ha sido elaborada por distintos autores, en los últimos años sobre la mediación entre pares como una técnica de resolución de conflictos que permite mejorar las relaciones y por ende la convivencia escolar tomando en cuenta diversos aspectos como la función del mediador, la importancia de la simetría, el surgimiento del conflicto, entre otros. El tercer apartado intenta construir una concepción de la cooperación entre pares desde una lógica diferente a la que habitualmente se concibe dejando atrás la significación del aprendizaje colaborativo. Más bien, se realizará una descripción de lo relevante que resulta ser la cooperación si se comprende desde un enfoque de las relaciones sociales considerándose como competencia o habilidad social que emerge enriqueciendo la convivencia y el desarrollo tanto social como personal de los estudiantes.

Para finalizar, se analizan de manera general los principales programas, y proyectos, desarrollados en torno a la prevención de la violencia escolar y mejora de la convivencia, teniendo en cuenta en primer lugar, las concepciones que se tiene de la

violencia en ámbitos educativos, para luego enfocar el análisis en la mediación y cooperación entre pares como ejes que aparecen o no dentro de estos programas.

1. Convivencia escolar y su construcción para la prevención de la violencia.

Tanto en Chile como en otros países del mundo la educación se ha centrado principalmente en el aprendizaje de contenidos, dejando de lado otros aspectos trascendentales para el desarrollo integral del alumnado que pueden ser desarrollados al interior de la escuela. Pese a esto, en la actualidad es posible dar cuenta que la educación se está preocupando poco a poco de la calidad de las relaciones que en la escuela se generan, lo que puede ser entendido bajo el alero del concepto **convivir**. El informe de Jacques Delors (1996) de la UNESCO, *La Educación Encierra un Tesoro*, resalta la importancia que tiene el “aprender a vivir juntos”, como uno de los cuatro pilares para la educación del siglo XXI junto con el “aprender a hacer”, “aprender a conocer” y “aprender a ser”. En este sentido, un buen clima de convivencia en el aula y en la escuela resultan ser una condición necesaria para poder alcanzar una educación de calidad (Hevia, citado en Foxley, 2010).

La escuela no sólo es considerada como una institución preocupada por el aprendizaje de los educandos y que posee un carácter formativo, sino que además al igual que la familia, es el espacio social en el que los niños pasan la mayor parte de su niñez y adolescencia, por lo cual se encuentra con una importante labor en relación a incorporar a los estudiantes a la sociedad. Al ser un espacio de socialización, es necesario trabajar en el desarrollo social y personal de sus miembros, lo que involucra el aprendizaje de múltiples habilidades, destrezas y principalmente de las mejores prácticas para relacionarse con los demás. En este sentido, aprender a vivir juntos es aprender a relacionarse con otros, conocer y comprender a los demás y aprender a desarrollarse como un ser social capaz de realizar proyectos comunes y tomar en conjunto decisiones pacíficas a los inevitables conflictos que pueden surgir. Es por ello que en un ambiente en donde existen relaciones deterioradas y poco cohesionadas y donde la violencia es parte de las prácticas cotidianas de la institución, resultará casi imposible generar aprendizajes de calidad (Delors, 1996; Valdivieso, 2009).

Para comprender lo que significa relacionarse dentro de una institución educativa, es necesario conocer cómo se define la convivencia escolar y el Ministerio de Educación de Chile permite aclarar este término dando cuenta que es:

“la interrelación entre los diferentes miembros de la Comunidad Educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de las y los estudiantes. Esta concepción no se limita sólo a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman la Comunidad Educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos quienes participan del proceso educativo” (MINEDUC, 2010. p.14)

De esta manera, la convivencia escolar permite comprender las relaciones que emergen entre los diversos actores educativos lo que conlleva a garantizar, si estas interacciones son sanas y positivas, una mejor calidad de vida de todos los miembros de la comunidad, un mejoramiento en el aprendizaje y una vida en democracia dentro de la escuela (Ortega, Romera y del Rey citados en Foxley, 2010). Aprender a convivir en gran medida consiste en aprender a compartir con los demás, ya sea tiempos y espacios, logros y dificultades, o proyectos y sueños. Esto conlleva múltiples aprendizajes como el desarrollo de habilidades sociales y competencias ciudadanas relacionadas con los derechos humanos y la paz social como por ejemplo, el respeto a las ideas y sentimientos de los demás, la solidaridad, aceptación de la diversidad y la tolerancia a las diferencias, entre otras (MINEDUC, 2002, 2006, 2010).

En este sentido, y debido a lo trascendental que hoy es para la educación la calidad de las relaciones sociales, la formación en la convivencia dentro de las escuelas se ha convertido en uno de los objetivos centrales de la educación, para que exista una vida en democracia, libertad, participación y solidaridad. Chile no ha quedado exento de aquello pues, a través de la construcción de una Política de Convivencia Escolar instaurada el año 2002, incorpora en el curriculum, objetivos fundamentales transversales que consideran la necesidad de:

“valorar el carácter único de cada persona y, por lo tanto, la diversidad de modos de ser; ejercer con responsabilidad grados crecientes de libertad y autonomía personal; respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares, comunitarios, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad; valorar la vida en sociedad como un elemento esencial del crecimiento de la persona (MINEDUC, 2002. p.10)

Teniendo en consideración todo lo que implica la convivencia escolar resulta evidente que todo fenómeno de violencia generado al interior de la escuela ocasionará efectos negativos sobre la convivencia y el desarrollo social y personal de sus miembros. Sin lugar a dudas, para poder prevenir estas manifestaciones violentas, resulta esencial la construcción de una convivencia respetuosa y democrática, en la que según Hevia (citado en Foxley, 2010):

“los alumnos puedan tejer una red social, aprender a escuchar, a atender las necesidades cognitivas y emocionales de los demás, a aceptarse y aceptar a los otros, y a respetar la dignidad de las personas. Desarrollar en los escolares las competencias intelectuales, afectivas y sociales para aprender a relacionarse con los otros es un trabajo arduo y complejo, de carácter emocional y afectivo, moral y ético, político y social” (p.69).

2. *Mediación entre pares para la resolución de conflictos*

Los múltiples conflictos interpersonales que se generan dentro del ámbito escolar, no siempre se ocasionan por haber faltado a una norma, sino que también se producen por la misma convivencia entre dos o más actores educativos que entran en un desacuerdo de intereses y en donde las emociones cobran especial importancia. En este caso, no es necesario proceder a castigar o sancionar como suele suceder en las escuelas, sino más bien, resulta necesario ayudar a aclarar el conflicto y su posterior solución (Galaz y Yáñez, 2010; MINEDUC, 2006). Generalmente el conflicto tiende a ser connotado como negativo, debido al mal manejo de la situación que en algunos casos puede generar una respuesta de violencia, sin embargo, la situación se puede revertir si

se utilizan oportunamente procedimientos adecuados para abordarlo (Galaz y Yáñez, 2010), permitiendo de esta forma, poder visualizar el conflicto como una oportunidad de cambio. Desafortunadamente la mayoría de los niños, jóvenes y adultos de las comunidades educativas, carecen de las habilidades necesarias para resolver de forma constructiva estos inconvenientes (Sáez en Brandoni, 1999). Para lograr que los conflictos sean abordados pasivamente, sin recurrir a la violencia física y/o psicológica, ni tampoco a la aplicación de sanciones que principalmente empañan el eventual suceso, es que emerge la necesidad de enseñar a los estudiantes a ser pacificadores (Johnson y Johnson citado en Brandoni, 1999). Es en este contexto donde una de las técnicas que mayores logros ha tenido en el ámbito escolar cobra importancia en esta investigación (Krauskopf, 2006; PREAL, 2004a): la mediación entre pares.

La mediación entre pares, como una técnica de resolución de conflictos, resulta ser una herramienta de gran valor en el sentido de que ha contribuido a mejorar y enriquecer las relaciones, tanto entre los mismos estudiantes como con los demás actores de la comunidad educativa. En este sentido, se suele relacionar esta técnica con un mejoramiento del clima y la cultura escolar, así como también con una disminución de los hechos violentos ocurridos en estos contextos (CEPAL, 2007; Ortega y del Rey, 2006). Para poder comprender de qué manera se da este proceso, es relevante en primera instancia conocer qué se entiende por mediación, antes de profundizar en la mediación entre pares.

A fin de este documento, se describirán las múltiples nociones que han sido definidas por diversos autores y proyectos de investigación utilizadas como una herramienta para resolver y dilucidar eventuales conflictos. En este sentido, se podría definir mediación como la intervención de una tercera persona que no forma parte del conflicto llamada mediadora, quien ayuda y guía a las partes en disputa a alcanzar un acuerdo mutuamente aceptable para ambos (Fernández y Orlandini, 2001; MINEDUC, 2006; Sáez, 1998). Resulta importante mencionar que este proceso de mediación es de carácter **voluntario**, por lo cual es necesario que las partes afectadas tengan interés en resolver estos conflictos por medio de la ayuda de un tercero, enfocándose la labor al abordaje y la solución de las problemáticas en tensión sin establecer culpabilidades ni sanciones a ninguno de los involucrados (Ahumada y Arroyo, 2001; MINEDUC, 2006).

Durante los últimos años, la mediación está siendo utilizada como una estrategia en el contexto educativo, considerada como un proceso para abordar **cooperativa** y **positivamente** los conflictos que surgen en este ambiente, involucrando en ello a diferentes actores de la comunidad educativa (Galáz y Yáñez, 2010; Ortega y Del Rey, 2006; Paulero, 2011). Se trabajará básicamente en este estudio, con la mediación entre pares como una estrategia utilizada para llegar a acuerdos entre los mismos alumnos. De este modo, este trabajo educativo entre estudiantes puede y es considerado como un proceso dialógico que pretende resolver los conflictos con ayuda de un alumno **imparcial**, que puede ser llamado mediador, quien actuará de forma justa, respetuosa y considerando los intereses y sentimientos de los involucrados (Ahumada y Arroyo, 2001; Paulero, 2011; Sáez citado en Brandoni, 1999). Desde esta comprensión, el rol del mediador es considerado como una tercera parte que trabaja activamente en el proceso, cumpliendo la función de escuchar imparcialmente a los involucrados para guiar así, a la generación de un **acuerdo** que surja de los propios actores (Suarez, 1996). De esta forma, el mediador no ejerce un poder sobre los contendientes, no les dice qué hacer, no decide quién tiene la razón, sino más bien, abre los canales del diálogo y propicia el respeto entre los interlocutores para negociar una solución que sea para ambos equitativa (Colom et al, 2010; Johnson y Johnson, 1999 citado en Brandoni, 1999). Así, un rol esencial del mediador consiste en dar acogida, credibilidad y confianza para que los actores puedan explorar las emociones e intereses, tanto propias como del otro, para de este modo, reducir las hostilidades y restablecer la relación entre ambos participantes (MINEDUC, 2006; Paulero, 2011; Sarramona, 2008 citado en Colom et al, 2010).

Para poder realizar este proceso, es que los mediadores deben ser capacitados y entrenados en los conceptos básicos de resolución de conflictos, habilidades sociales, competencias necesarias y los procedimientos habituales de la mediación (Fernández y Orlandini, 2001, Sáez, 1998; Ortega y del Rey, 2006). En este sentido, para afrontar de manera constructiva un conflicto, algunas de las actitudes y valores que es preciso desarrollar, tanto en los monitores como en aquellas personas que se enfrentan en la disputa, son el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, honestidad y aceptación del otro. Así también, durante el proceso de mediación es necesario poner en marcha múltiples habilidades sociales, como por ejemplo, la empatía, la escucha activa, la

creatividad y el pensamiento crítico, entre otras (Álvarez García, Álvarez Pérez, Núñez, González Castro, González Pienda y Gutiérrez, 2007).

Al ser considerada una técnica de resolución pacífica de conflictos, se diferencia de las demás técnicas (negociación y arbitraje pedagógico) en el sentido de que otro par, **externo** al conflicto, ayuda a las partes que están en disputa a alcanzar una solución pacífica, equitativa y cooperativa entre ellos mismos (MINEDUC, 2006; Sáez en Brandoni, 1999). Para poder manejar estos conflictos constructiva y pacíficamente es necesario que éstos se den en un ambiente cooperativo y no de competencia. Está demostrado que quienes trabajan juntos por una misma meta, piensan a largo plazo, se genera una comunicación más frecuente y fluida, las personas confían más en los demás y las relaciones en sí son más satisfactorias, por lo que los conflictos que se generan, son posibles de resolver de manera compartida y que beneficie a todos los que se ven involucrados (Johnson y Johnson, 1999 citado en Brandoni, 1999). De esta forma, abordar los conflictos cooperativamente permite distinguir y considerar los intereses de cada parte y estar dispuestos a transformar estas diferencias en alternativas comunes que los satisfagan mutuamente (MINEDUC, 2006). En este sentido, esta forma de resolución de conflictos, contribuye y enriquece la vinculación entre las personas, permitiendo mejorar, mantener y cuidar las relaciones, así como también, generar la capacidad en los involucrados de poder resolver conflictos a futuro (Johnson y Johnson, 1999 citado en Brandoni, 1999; MINEDUC, 2006). Sin embargo, es importante recalcar que para que esto se dé, es necesario que exista voluntad de las partes y un compromiso de aceptación para con el otro, que implica tolerancia entre quienes son diferentes, pero tienen los mismos derechos (Ahumada y Arroyo, 2001).

Otro aspecto fundamental que surge en este ámbito, principalmente cuando se habla de pares, es la necesidad de que a la hora de solucionar disputas, exista una **simetría** entre mediador e involucrados como condición básica, ya que permitirá una igualdad de condiciones, garantizando así, que tanto los intereses como los derechos de las personas sean considerados (Galaz y Yáñez, 2010). En este sentido, esta técnica ha sido bastante útil y pedagógica si se trata de un trabajo con pares, ya que los mediadores al ser los mismos estudiantes y estar en igualdad de condiciones, por un lado no pueden ejercer poder sobre los involucrados y por otro, manejan los mismos códigos

comunicacionales que éstos últimos lo que confiere seguridad y confianza en los participantes para poder acceder al proceso de mediación. Cabe mencionar que este escenario sería sumamente distinto si los mediadores fueran adultos, debido al poder que se le confiere a estas personas por la posición que ocupan en la estructura piramidal de la institución (Ahumada y Arroyo, 2001; Paulero, 2011).

Por este motivo, si se observa al sistema educativo en su conjunto, luego del desarrollo de la mediación entre pares, es posible llegar a la conclusión de que este proceso proporciona a la cultura escolar un beneficio que es posible de vislumbrar en las relaciones sociales, principalmente en el enriquecimiento de éstas, lo que conlleva a un mejoramiento de la convivencia escolar y por ende a una disminución de actos con tonalidad agresiva como es la violencia en las escuelas. Esto, es debido principalmente a que luego de la mediación, se genera conciencia de que existen otras formas de resolver diferencias interpersonales sin ser necesaria la violencia, sino el diálogo y el respeto (CEPAL, 2007; Ortega y del Rey, 2001, 2006; Paulero, 2011).

3. Cooperación como proceso de mejoramiento de la convivencia escolar

En educación el concepto de cooperación primordialmente se encuentra ligado al término de aprendizaje cooperativo, cuya utilización permite al alumnado dar cuenta de la adquisición de aprendizajes y cogniciones necesarias que favorecen el conocimiento dentro de las aulas. Sin embargo, en este estudio, resulta de interés detener las observaciones en la cooperación como un elemento que va más allá del aprendizaje, permitiendo el desarrollo de habilidades sociales y relaciones interpersonales dentro de este contexto.

De esta manera, antes de comprender las significaciones que se desprenden del trabajo cooperativo en educación, resulta relevante hacer una distinción entre lo que se entiende por colaboración y cooperación como dos conceptos que suelen ser diferenciados para algunos autores, como también iguales para otros. Según la definición que se encuentra en el Diccionario de la Real Academia Española (2008), cooperar se define como “obrar conjuntamente con otro u otros para un mismo fin” (p.398). En cambio, colaborar aparece definido como “contribuir, ayudar con otros al logro de un fin” (p.355).

Si bien, las conceptualizaciones que se tienen de estos términos suelen ser bastante parecidas, algunos autores al hablar de colaboración hacen hincapié en los procesos cognitivos que se producen de los intercambios que conlleva el hecho de trabajar juntos, concibiendo por otro lado al término de cooperación, un mayor interés por los procesos motivacionales y la organización que se genera al trabajar en grupo (Crook, 1998 y Slavin, 1987 citados en Alfageme, 2003). Para efectos del presente estudio, se trabajará con el concepto de cooperación, debido a que el proyecto instalado da prioridad al trabajo fuera del aula y pretende ayudar a fomentar aquellas prácticas que eviten los malos tratos y permitan así, tener una mejor convivencia en base a la construcción y fortalecimiento de las relaciones sociales.

Por lo tanto, si se busca comprender la cooperación en su carácter social, es necesario mencionar en esta fundamentación del concepto, al filósofo norteamericano John Dewey, como uno de los principales exponentes de la pedagogía contemporánea y fundadores de la escuela activa. Dewey en sus estudios del concepto va sentando las bases para que futuros autores complementen su labor.

De manera general, según este autor, es posible encontrar en todos los tipos de grupos sociales un carácter cooperativo. Si se observan diferentes colectivos, es posible dar cuenta que las personas se encuentran reunidas debido a la existencia de un interés común que deja entrever interacciones e intercambios entre los individuos, permitiendo vislumbrar una metodología de cooperación (Dewey, 1953). Teniendo como primer esbozo lo mencionado por este autor, es que una significación de cooperación que refleja la manera de visualizar este término en el presente estudio es aquella construida por Johnson y Johnson (1999) quienes relatan que cooperar significa trabajar juntos para alcanzar objetivos compartidos. En estas situaciones, las personas que integran estos grupos no sólo buscan beneficios para sí mismas, sino que también para los demás participantes. De este modo, pensar la cooperación como lo plantea Dewey es concebirla desde una educación cooperativa que permita a los alumnos poder relacionarse y contactarse los unos a los otros, trabajando en labores comunes que tienen como base este sentido de trabajar con el otro al brindarse ayuda para la búsqueda de soluciones (Conceicao, 2000).

En este sentido, hablar de cooperación es dejar atrás las lógicas competitivas e individualistas que no tienen en su conceptualización la interdependencia positiva. Este último concepto es considerado por ciertos autores como indispensable para que exista cooperación, generándose cuando se establece un objetivo mutuo o conjunto, que lleva a los participantes a percibir que sólo si los demás actores de su grupo alcanzan los objetivos ellos podrán alcanzar los propios (Johnson, Johnson y Smith, 1991, Serrano y Calvo, 1994 y Rué, 1998 citados en Alfageme, 2003; Johnson y Johnson, 1999). Se propone de este modo, la cooperación como contrapunto a la competencia y el individualismo, debido a que éstos destruyen los vínculos sociales que no permiten visualizar ni reforzar el tejido social que se crea en el trabajo cooperativo (Castelló, 1998 citado en Alfageme, 2003; Johnson y Johnson citado en Brandoni, 1999).

Aprender a trabajar cooperativamente constituye uno de los desafíos de la educación de hoy, ya que trabajar en torno a esta temática es, sin duda, aprender a dejar atrás las lecciones cotidianas del aula, que enmarcan al estudiante como ente pasivo e individualista en su conocimiento, para utilizar la participación y la actividad como forma de entendimiento planteado por la filosofía de Dewey (1967, citado en Conceicao, 2000). En consecuencia, permitir la incorporación de la cooperación en la educación es atreverse a promover la participación de los alumnos a la hora de resolver conflictos, ayudando así a potenciar en lo personal el mejoramiento de la autoestima, aspectos afectivos, actitudinales y motivacionales que generan logros positivos, tanto en el enriquecimiento de las relaciones sociales, como del aprendizaje en sí mismo. Al fomentar el trabajo cooperativo, los estudiantes se ven en la necesidad de trabajar con otros para poder conseguir fines que son comunes. Esto es un reto para la sociedad actual, debido al ambiente competitivo e individualista que suele predominar (Gavilán y Alario, 2010; Traver, 2004 citado en Torres, 2010). Cooperar genera la necesidad de que cada persona tenga un rol específico que cumplir que resulta tan necesario e importante como el resto de los componentes del grupo, lo que conduce a sentirse responsable de los resultados finales que el grupo alcance (Alfageme, 2003).

Para esto, se requiere que las relaciones entre los estudiantes estén basadas en el respeto y tolerancia por el otro, lo que ayuda a fortalecer la socialización entre los pares (Ahumada y Arroyo, 2001; Rué, 1998 citado en Alfageme, 2003). Así, el entramado

cooperativo hace que los alumnos se sientan mejor, más relajados, con más confianza en sí mismos, haciendo del diálogo un pilar central para la comunicación entre compañeros, mejorando las relaciones del grupo (Torres, 2010). En este sentido, algunos autores se refieren al trabajo cooperativo como una herramienta que favorece la socialización de los alumnos, ya que además de fomentar el desarrollo cognitivo, resulta ser una actividad gratificante para la creación de relaciones constructivas con los otros. Así, esta metodología ayuda a los alumnos a tomar consciencia sobre el punto de vista de los demás compañeros, permitiendo observar una misma situación desde perspectivas diferentes. Para esto es necesario aprender a negociar y a renunciar a sus propias posiciones o posponer la satisfacción de sus intereses personales en pos del beneficio colectivo. Esto supone progresivamente la pérdida del egocentrismo lo que conlleva paulatinamente a una madurez del niño (Solé, 1996 citado en Alfageme, 2003;Gavilán, 2010). Un ejemplo que denota cómo las relaciones cooperativas se fomentan, es por medio de la actividad y principalmente por el hecho de hacer cosas de manera manual, ya que permite interactuar con el otro en base a la construcción y la ejecución de un producto como es el caso del proyecto planteado en este estudio (Luzuriaga, 1962).

Si se trabaja en torno a la cooperación, se espera que los niños desde muy temprana edad se tornen sensibles a las necesidades e intereses de los demás y se sientan motivados a trabajar no sólo por el bien personal sino que también por el bien de los otros. La cooperación potencia el carácter social y enriquece el crecimiento personal. Desde los planteamientos de Dewey, se considera que este enriquecimiento se alcanza sólo por medio de la interacción y cooperación con los otros, en pos de metas comunes. En este sentido es posible lograr la autorrealización del individuo, en este caso del estudiante, por medio de la participación, el compartir con los otros valores, conocimientos y experiencias que permitan así la construcción, tanto de una sociedad, como de una escuela democrática y solidaria que vaya creando las condiciones para la imaginación, los actos compartidos, la libre iniciativa y la responsabilidad de los objetivos comunes (Conceicao, 2000).

Si se considera a la escuela como un entramado de relaciones, y se observa que en ella confluyen, en reiteradas ocasiones, malos tratos principalmente entre el alumnado, es posible dar cuenta de la importancia que tiene el aprendizaje de las habilidades

sociales en este contexto. Los comportamientos disruptivos dificultan la convivencia y el aprendizaje de los estudiantes, más aún cuando éstos alcanzan niveles de agresión, lo que genera consecuencias negativas, tanto para los mismos compañeros como para los demás miembros del sistema educativo, deteriorando así las relaciones sociales (Pacheco, Zorrilla, Roldán y Ávila, 2000). Es en este contexto en donde la cooperación adquiere gran valor al ser considerada por algunos autores como una habilidad social que se inserta dentro de las competencias sociales, como habilidades necesarias para poder realizar un trabajo cooperativo o también como una competencia social que forma parte de lo que se conoce como inteligencia emocional (Alfageme, 2003; Goleman, 1995; Lobato, 1998 citado en Alfageme, 2003; Pacheco et al, 2000).

Antes de profundizar en estas significaciones, es preciso comprender qué se entiende por habilidad social, pues su compleja naturaleza ha dado lugar a múltiples definiciones. Cotidianamente son consideradas como un conjunto de comportamientos y conductas necesarias para poder interactuar y relacionarse con los demás de manera efectiva (Pacheco et al, 2000). En este estudio, la definición que se utilizará es aquella construida por Caballo (1993), quien se refiere a ellas como:

“un conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación, mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (p.556).

Para poder hablar de trabajo cooperativo, para algunos autores, es necesario que los estudiantes del grupo no sólo sean responsables de su propio comportamiento, sino que también del resto del grupo. Para poder lograr este objetivo los alumnos deben trabajar juntos y para esto, es necesario que logren autorregular su metodología de trabajo así como también, coordinarse en los procedimientos utilizados para lograr sus objetivos y alcanzar de esta manera, la tarea propuesta. Es de este modo, que algunas concepciones consideran que es indispensable aprender habilidades cooperativas para poder realizar un trabajo llamado cooperativo (Alfageme, 2003).

Por otro lado, hay quienes consideran la cooperación como una competencia social, en el sentido de que abarca por sí sola a un conjunto de habilidades que se ponen en juego al enfrentarse a diversas situaciones interpersonales (Pacheco et al, 2000). También en este caso, puede ser considerada como una competencia social de la inteligencia emocional construida por Goleman, concebida como el hecho de trabajar con los demás en la *consecución de objetivos compartidos*. Aquellas personas que están dotadas de esta competencia suelen promover un clima de amistad y cooperación, buscan y alientan las oportunidades de colaboración, son capaces de equilibrar el centramiento de la tarea con la atención puesta en las relaciones, y colaboran y comparten planes, información y recursos como principales características en común (Goleman, 1998).

Si bien, el concepto de cooperación puede ser relacionado tanto con una habilidad social como con una competencia social, lo que se quiere destacar en este estudio, es el carácter relacional, social y la importancia en la formación de actores sociales activos al pensar en este término. Por este motivo y como ha sido reflejado a lo largo de este documento, resulta de gran valor generar espacios de colectividad tanto entre los mismos estudiantes, como también con los demás actores educativos, para que de esta forma, vayan construyendo una cultura de cooperación y de actividades que la favorezcan con el objetivo de permitir la participación, valorar las diferencias y mejorar así la convivencia escolar (Bielczyc, 2001 citado en Gavilán, 1999; Torres, 2010).

4. Políticas, Programas y proyectos de prevención de la violencia escolar y mejoramiento de la convivencia en las escuelas

4.1 Concepciones de violencia escolar y enfoques aplicados en los programas de intervención.

La violencia escolar se está transformando en una realidad presente en las comunidades educativas de muchos países del mundo, las cuales han tenido la misión de enfrentar esta problemática. Por ser uno de los temas más preocupantes y trascendentes del último tiempo, han surgido múltiples y variados programas, proyectos y, en algunos países, políticas nacionales de convivencia escolar que se han realizado en torno a la

prevención de la violencia escolar. Países más desarrollados como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra y España, así como también América Latina, han realizado programas exitosos tanto en la prevención como en la promoción de la violencia escolar.

Para poder entender de qué manera es que estos programas actúan en las escuelas, resulta necesario comprender cómo es que se percibe el concepto de la violencia escolar. Debido a los diversos elementos constitutivos y sus diferentes formas de manifestación es que se convierte en un problema complejo de definir y es así como el tema de la violencia escolar aún no cuenta con una definición consensuada entre investigadores y prácticos (Abramovay y Rua, 2002). Sin embargo, para comprender la noción general de lo que concierne a la violencia, existe una concepción de base en la cual la mayoría de los proyectos se suele asentar. En este caso la definición de la Organización Mundial de la Salud (2003), que resulta pertinente en este sentido, define la violencia como:

“el uso deliberado de la fuerza física o el poder, que causa o tiene muchas probabilidades de causar lesiones contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad. La definición abarca tanto la amenaza e intimidación como la acción efectiva, la violencia interpersonal, el comportamiento suicida, los conflictos armados. Destaca que sus consecuencias pueden ser la muerte, las lesiones, los daños psíquicos, las privaciones y deficiencias del desarrollo que comprometen el bienestar de los individuos, las familias y las comunidades” (p.5).

A pesar de que esta definición ha tenido relevancia en varios programas¹ como marco para la identificación de la violencia, no representa en particular este ámbito de violencia en el contexto educativo. Actualmente se suele apreciar la violencia escolar desde diferentes términos representativos, aunque éstos aluden a significaciones distintas en algunos casos. El abuso escolar, bullying, moobing, abuso de poder, maltrato y

¹Programa de prevención de la violencia a través de proyectos de resolución de conflictos y mediación de pares en escuelas con niños y jóvenes en riesgo y en grupos de educación no formal, 2007; Programa paz en las escuelas, 2000; Brigadas educativas, 2007; Programa Paz, Acción y Convivencia, 2005; Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la Comunitat Valenciana, 2007.

agresión escolar o intimidación, son algunas de estas denominaciones (Valdivieso, 2009). Así también, se han encontrado diversos abordajes para la identificación y la clasificación de la violencia escolar principalmente en base a sus manifestaciones ya sea física, emocional-psicológica, verbal y sexual, encontrándose latente últimamente, las concepciones de exclusión social y acoso como abordadas principalmente estos años. (Ávalos, 2003; PREAL, 2003; The National Association of State Boards of Education, 2003 citado en Felix et al 2007). Pese a que existen variadas formas de entender este concepto, dentro de las significaciones construidas por diferentes autores se presentan tres elementos en común que orientan la comprensión. En primer lugar, la violencia escolar genera algún tipo de daño o perjuicio a la persona que se ve afectada, seguido de esto, se encuentra orientada en el abuso de poder y finalmente no ocurre sólo una vez, sino que se reitera en el tiempo (Olweus, 1998, Ortega y MoraMerchán, 1997, 2000, Defensor del Pueblo, 2000 y 2007 citados en Valdivieso, 2009).

En este sentido una definición de violencia escolar que coincide con lo visualizado en el proyecto, es aquella construida por Valdivieso (2009) quien se refiere a este concepto como “al conjunto de dinámicas y comportamientos que aluden a las relaciones negativas entre los estudiantes y entre éstos y los profesores” (p.70). Considerando esta definición, la presente investigación se enfoca sólo en la violencia entre estudiantes.

Luego de comprender la significación de la violencia escolar y siguiendo el esquema de este apartado, según una exhausta investigación realizada por Krauskopf (2006), quien realiza un estado del arte sobre los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares, plantea que existen diversos enfoques que han sido encontrados en la literatura y en los proyectos preventivos de la violencia escolar y que resultan contingentes para analizar las significaciones de mediación escolar y cooperación a abordar en este estudio. En este sentido se encuentran:

- *Clima escolar*: Este enfoque se preocupa de mejorar el clima escolar en las escuelas desde el establecimiento de sanciones y reglas claras para actos que son considerados violentos. Se presentan dos corrientes contrastantes para este enfoque:

- Perspectiva ecológica: Se intentan identificar y modificar las condiciones de riesgo que afectan negativamente a los estudiantes, incrementando los factores protectores a través de fomentar competencias y fortalezas en los estudiantes.
- Fortalecimiento de la seguridad en los centros educativos: Se instala desde un enfoque represivo en Estados Unidos, apoyado en una política de tolerancia cero como código para las infracciones en la escuela.
- *Convivencia*: Es un abordaje sistémico de las relaciones interpersonales que involucra un trabajo de redes sociales para mejorar la calidad educativa y la convivencia escolar. Dentro de sus estrategias se encuentra la mediación de conflictos. Este enfoque a menudo complementa a los demás.
- *Ciudadanía y cultura de paz*: Se dirige a informar y generar consciencia sobre los derechos humanos y las responsabilidades de las personas, además de darle importancia a las relaciones interpersonales y la construcción de la ciudadanía como participación civil que resulta contrario a los actos de violencia.
- *Habilidades para la vida*: Se busca que los estudiantes sean empoderados por medio del desarrollo de valores y habilidades psicosociales para que de esta forma asuman mayor competencia en sus acciones. Este enfoque trabaja principalmente de una forma preventiva, por medio del desarrollo personal más que desde el buscar soluciones concretas a conflictos específicos, por lo que suele también trabajarse en conjunto con otros enfoques (PREAL, 2004c).

Si bien cada programa o proyecto cuenta con objetivos específicos a desarrollar, éstos son implementados en relación al/los enfoque(s) utilizados y las nociones que se tengan de la violencia, la sociedad y los derechos, así como también, los diferentes niveles de prevención y atención que se apliquen (Krauskopf, 2006).

Dentro de las experiencias desarrolladas para disminuir la violencia, el viejo continente es pionero en relación a estudios e intervenciones dedicadas al tema del maltrato entre escolares. Principalmente países como Suecia y Noruega quienes a fines

de la década de los setenta comenzaron con estos trabajos teniendo a Dan Olweus (1978 y 1993) como uno de sus mayores exponentes, encuentran en éstas intervenciones el origen de aquellas desarrolladas a posteriori en toda Europa². Sumado a éstas, también es importante destacar los programas de intervención específicos que se han realizado en Inglaterra por Helen Cowie y colaboradores (2000 y 2005). Por otro lado, España, ha desarrollado una amplia gama de proyectos, experiencias y programas³ desde una lógica preventiva-educativa cuyo objetivo es mejorar la convivencia escolar y realizar acciones que vayan en contra del maltrato entre estudiantes (Andrés, 2007).

Entre las nuevas tareas de las instituciones educativas, se encuentra la modificación del clima y la convivencia escolar (Andrés, 2007; Felix et al, 2007; Ortega y del Rey, 2001, 2006; PREAL, 2003). Estas intervenciones pueden desarrollar normas y reglas claras para los actos que son considerados como violentos, capacitar docentes y alumnos en la mediación de conflictos y principalmente preocuparse por el desarrollo personal del estudiante tanto en el área del derecho como también en habilidades y autoestima. Esta corriente toma fuerza en Europa y América Latina, donde además, se construyen experiencias que procuran la socialización de una cultura de paz y ciudadanía (Krauskopf, 2006).

Latinoamérica en estas últimas décadas, no ha quedado exenta de investigaciones y programas para la promoción y prevención de la violencia en los centros educativos, considerando a ésta una influencia negativa tanto para la convivencia escolar como también para el proceso de aprendizaje. Desde el catastro efectuado por la PREAL en el año 2003 hasta los estudios efectuados en las Jornadas de Educación para la Paz y la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos realizada en Montevideo el año 2010 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) se han sumado varios países en la conformación de políticas nacionales de convivencia escolar, contando con Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Nicaragua,

² Para mayor información sobre programas y proyectos implementados en Europa y otros países revisar el libro coordinado por Peter K. Smith en 2003, *Violence in schools. The response in Europe*.

³ Programa Atlántida, 2005; Proyecto REDES Aprender conviviendo, 2003; Programa de Educación para la Tolerancia y la Prevención de la Violencia, 1996; Programa Convivir es Vivir, 1999; Programa Sevilla Antiviolenencia Escolar, 200; Programa Alumno Ayudante, 2002.

Paraguay, El Salvador y Venezuela. Independiente a la formulación o no de políticas nacionales, se ha encontrado información de casi todos los países de América Latina y el Caribe sobre diversos proyectos y experiencias⁴ que han implementado diferentes intervenciones centradas en la cultura de paz, en fomentar una convivencia escolar pacífica y una mejor calidad de vida (PREAL, 2003, 2004b; UNESCO, 2000). Estos proyectos dirigidos a trabajar la cultura de paz conciben a la escuela como un actor más a nivel comunitario, y a la violencia, como un fenómeno social que se manifiesta en diferentes ámbitos, entre ellos la escuela. Una característica de las intervenciones realizadas en América Latina, es que están basadas también en un enfoque de derechos en donde se concibe la participación activa de los niños y de los adolescentes como clave para el proceso, además de la inclusión de la comunidad en el trabajo escolar.

En el caso de Chile, se ha trabajado la prevención de la violencia escolar desde diversas políticas públicas (Política de Convivencia Escolar, Ley de Subvención Escolar Preferencial y la Estrategia Nacional de Seguridad Pública), además de la reciente Ley de Violencia Escolar centradas principalmente en el enfoque de convivencia. Existen diversas experiencias y programas que se han implementado, como por ejemplo, aquellas preocupadas de la promoción de conductas prosociales pertenecientes al programa Liceo para Todos⁵, programas piloto de resolución de conflictos y mediación escolar y varios otros proyectos y programas⁶, muchos de ellos nombrados y explicados en profundidad en una compilación de experiencias nacionales realizada por la Fundación Paz Ciudadana (2007) y discutidos otros, en el Seminario Internacional: “¿Cómo promover una convivencia escolar sin violencia?” realizado el año 2009 y organizado por la Comisión Nacional Chilena de Cooperación en conjunto con la UNESCO.

⁴ Cultura de Paz en las Escuelas, 2000; Programa Brigadas educativas, 2007; Programa Paz, Acción y Convivencia, 2005; Programa Paz en las Escuelas, 2000; Proyecto Abriendo Espacios, 2001; Proyecto Escuela Abierta, 2001.

⁵ Programa creado el año 2000 con la finalidad de reducir la deserción escolar en los liceos más vulnerables, a través de la creación de mejores oportunidades de aprendizaje. Diseñado para mejorar la calidad de la educación y la calidad de vida del adolescente. Para mayor información sobre este programa revisar a Marshall y Centeno (2004) y, Ruiz y Vergara (2005).

⁶ Algunos programas realizados en Chile para la prevención de violencia escolar: Conversando es mejor: Resolución de conflictos en la escuela, 2001; Programa En la escuela aprendemos a convivir, 1998; Programa de Convivencia Escolar, 2001; Programa de educación para la no violencia, 1999.

Por otro lado, países como Estados Unidos desarrollan programas⁷ especialmente basados en la tolerancia cero, seguridad en las escuelas y en intervenciones específicas a grupos e individuos con finalidades clínicas, existiendo variada evidencia de los estudios realizados y utilización de metodologías cuantitativas. (Ávalos 2003; Krauskopf, 2006).

Finalmente, en cuanto a la prevención de la violencia, es posible concluir que tanto en países de Europa como en Estados Unidos se han privilegiado las intervenciones dirigidas desde la prevención primaria, secundaria y terciaria, en comparación con América Latina que se ha especificado en la promoción del desarrollo y la prevención primaria (Ávalos, 2003; Krauskopf, 2006).

4.2 Mediación entre pares en los programas y proyectos de prevención de la violencia escolar.

Es posible observar que diversos programas y proyectos que tienen su foco de intervención en la convivencia escolar y en la cultura de paz, utilizan la mediación de conflictos, principalmente la mediación entre pares, como una herramienta que contribuye a prevenir las situaciones de violencia en las escuelas, a formar a niños y jóvenes para una vida en democracia, paz y los derechos humanos y además, promover aprendizajes en habilidades sociales por medio del abordaje de los conflictos interpersonales (Krauskopf, 2006). Sumado a esto, algunas experiencias tienen su eje central puesto en estrategias de resolución de conflictos, específicamente en el desarrollo de habilidades de mediación entre pares. De esta forma es que se han creado programas específicos de mediación de conflictos, tanto en América Latina como en España, en donde esta estrategia es una de las más efectivas en los contextos educativos para mejorar la convivencia y prevenir la violencia (Ortega y del Rey, 2006; CEPAL, 2007).

En España, existen distintos programas que insertan esta temática de resolución de conflictos, en los que es posible encontrar el Programa de Ayuda entre iguales en el

⁷ Programa de Prevención de la Intimidación (BullyingPreventionProgram), 2004; Programa Resolución Alternativa (Creativa) de Conflictos (ResolvingConflictCreativelyProgram), s/f; Entrenamiento en Elecciones Positivas para Adolescentes (Positive AdolescentChoices Training), s/f.

contexto del proyecto SevillaAnti Violencia Escolar (Ortega y del Rey, 2001), el Modelo de alumno ayudante (Fernández, Villaoslada y Funes, 2002) y el programa de Mediación de conflictos en instituciones educativas (Torrego, 2000). En estos programas, además de capacitar a los propios docentes como eventuales mediadores, se preocupan especialmente de formar a los estudiantes para ejercer el papel de ayuda, mediadores formales e informales y negociadores de conflictos en la escuela, siendo capacitados en habilidades sociales y técnicas específicas para el manejo de los conflictos. Una acepción a destacar, es la relevancia que se le da en estos programas al alumno como consejero, principalmente en los proyectos de alumno ayudante, ya que además de ser capacitados en habilidades para mediar conflictos, tienen la labor de escuchar los problemas de sus compañeros, ayudar a los estudiantes que no tienen amigos, acompañar a aquellos niños más desprotegidos, entre otras funciones (Ortega y del Rey, 2001).

Por otro lado, América Latina cuenta con una variada bibliografía de programas que trabajan la mediación de conflictos⁸, siendo importante destacar que además de cumplir con el objetivo de resolver problemas contingentes como es el caso de los actos violentos acontecidos en la escuela, se le da un especial énfasis en que esta estrategia ayude en la formación ciudadana de niños y jóvenes. La mediación es concebida como una experiencia de aprendizaje para todos aquellos que se involucran en ella, conectándolos con sus valores, sentimientos, respeto por el otro, la construcción de nuevas opciones y alternativas de solución, aportando a la adquisición de herramientas para eventuales conflictos mediante la negociación colaborativa de una tercera persona (PREAL, 2004a). Es importante mencionar uno de los pocos programas específicos de mediación escolar existentes en Latinoamérica, realizado por el Ministerio de Educación de la República de Argentina el año 2004, en donde se da cuenta de manera ordenada y documentada, el marco general del programa, las orientaciones básicas de la planificación, el diseño y las actividades realizadas. Aquí, la mediación escolar, si bien es

⁸Programa Experiencias en manejo de conflictos y mediación escolar, 1998; Conversando es mejor, 2001; Resolución de conflictos en la escuela, 2006; Proyecto Mediadores de conflictos escolares, 2004; La mediación escolar: un sistema alternativo para resolver conflictos en la comunidad educativa, 2001; Programa somos ciudadanos, 2001; Programa de alumnos mediadores: construyendo la paz, 2011; Programa de prevención de la violencia a través de proyectos de resolución de conflictos y mediación de pares en escuelas con niños y jóvenes en riesgo y en grupos de educación no formal, 2007; Programa Brigadas educativas, 2007; Programa Paz, Acción y Convivencia, 2005; Programa Paz en las escuelas, 2000.

concebida como una forma de resolución de conflictos, deriva de las habilidades para la vida o habilidades sociales que, según la Organización Mundial de la Salud son definidas como:

“íntimamente relacionadas con objetivos fundamentales de las escuelas como la formación para la democracia, la educación para la paz y los derechos humanos, la prevención de la violencia y la creación de climas institucionales pacíficos y saludables que favorezcan una buena convivencia escolar” (p.5).

Por otro lado, en el caso nacional, Chile comienza con estudios de mediación entre pares como una perspectiva para enfrentar la problemática de convivencia escolar desde proyectos pilotos convocados por el MINEDUC el año 1999, luego de la realización del Seminario “Convivencia y Mediación escolar”, desarrollado el mismo año (Castro, 2009). Este proceso es concebido como un dispositivo que facilita la transformación de prácticas violentas al interior de las escuelas permitiendo encontrar puntos de acuerdo, proyección de modalidades y estilos de convivencia democráticas, generándose así algunos proyectos⁹ que tienen su foco establecido específicamente en esta técnica de resolución de conflictos. Además, la mediación entre pares se entiende como un modo de realizar procesual e incrementalmente, la reforma educacional y el mejoramiento de la calidad de la educación en Chile (Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, 1999).

Así, la mediación entre pares pasa a ser una herramienta de prevención de la violencia, debido a que permite la adquisición de habilidades para la vida y criterios para una mejor convivencia, así como la necesidad de abordar el conflicto desde lógicas como el respeto y la tolerancia, siempre desde un trabajo que sea cooperativo (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación, 2004a, b). En términos generales, se puede observar que en estos países de América Latina, no sólo se trabaja con los docentes y alumnos, sino que también con los apoderados y las familias de los estudiantes, aportando a esto un carácter comunitario al trabajo de mediación (Krauskopf, 2006).

Para finalizar, existen varias razones para promover programas, intervenciones y estudios de resolución de conflictos, en especial lo que atañe a la mediación entre pares

⁹ Proyecto Piloto: Convivencia escolar y mediación entre pares, 1999-2001; Proyecto Resolución pacífica de conflictos: mediación y convivencia escolar en la comuna de La Florida, 2007

utilizada con el objetivo de dilucidar problemáticas que tienen lugar en la escuela principalmente entre los estudiantes y por los estudiantes (Sáez, 1998). Diversos programas han coincidido en manifestar que esta técnica permite, tanto a los participantes como también a los alumnos mediadores, un crecimiento personal y elevación de la autoestima y auto concepto, además de un desarrollo de habilidades sociales tales como la escucha activa, el respeto por la opinión de los demás compañeros, un pensamiento crítico y adquisición de responsabilidades, debido al protagonismo que se le otorga a los mismos estudiantes como agentes activos y competentes en el proceso de resolución de sus propias problemáticas. Estas habilidades aprendidas, tanto sociales como también socio-cognitivas, morales y afectivas, que también pueden ser reconocidas como habilidades para la vida, permiten a los niños no sólo ocupar lo aprendido dentro del establecimiento educacional, sino que también tiene un alto impacto en su vida cotidiana (Colom et al, 2010; Galaz y Yáñez, 2010). De esta forma, aquellos niños que han tomado conciencia de la importancia de aprender a resolver conflictos de manera pacífica y utilizando el diálogo como pilar central de la mediación entre pares tienden a ser ejemplos de cambio dentro de sus hogares, su barrio y su vida en general (CEPAL, 2007).

4.3 La Cooperación en los programas y proyectos de prevención de la violencia escolar.

La noción de cooperación como se ha comprendido en el presente estudio (más allá del aprendizaje cooperativo o colaborativo), que se ubica desde un plano social e interactivo fuera del aula, es bastante difícil de ser visualizado en los programas revisados, debido a que no es explicitado en estos proyectos. Si bien, el concepto en sí es nombrado en varias experiencias, es percibido como el resultado de intervenciones realizadas para mejorar la convivencia escolar. Por ejemplo, en programas en donde se utiliza la mediación de conflictos, se espera que por medio de la actuación de un mediador, la actitud de confrontación que suele aparecer frente a diversas disputas que en su mayoría terminan en agresiones, sea cambiada por una actitud cooperativa que permita una construcción conjunta del conflicto. En este sentido, uno de los beneficios que tiene la utilización de esta herramienta de resolución de conflictos, es el hecho de que fomenta valores de paz, solidaridad, cooperación, tolerancia y aceptación de la diversidad. De esta forma, los proyectos realizados que trabajan para cambiar el clima de las

relaciones en los contextos educativos por medio de diferentes intervenciones, procuran estimular la cooperación y la solidaridad (Krauskopf, 2006;PREAL, 2004a).

Por último, y teniendo presente que no es motivo de esta investigación cabe señalar que en los programas que conciben a los jóvenes y niños como entes activos y participativos de la institución escolar, se tiende principalmente a aplicar lógicas de aprendizaje cooperativo en las aulas para fomentar el aprendizaje desde acciones grupales donde el papel que tiene el alumno es tan importante como el del docente. Por otro lado, en América Latina, se tienden a realizar intervenciones que van más allá del trabajo al interior de las aulas, para llevar la acción a los patios y espacios abiertos de la escuela, lugares en donde se manifiestan mayoritariamente actos de violencia, utilizando los juegos cooperativos como estrategias para mejorar la convivencia (UNESCO, 2000).

MARCO METODOLÓGICO

1. Tipo y Enfoque de Investigación

El estudio realizado corresponde a un diseño de tipo exploratorio, principalmente porque no existen mayores resultados de proyectos o estudios que aborden específicamente la problemática a investigar sobre los significados construidos por la comunidad educativa en torno a la mediación y cooperación entre pares. Por un lado, la literatura encontrada es muy escasa y las ideas están vagamente relacionadas con los objetivos que en particular se busca responder en este estudio. Aún cuando se ha encontrado una extensa y variada bibliografía de programas, proyectos y políticas públicas que se dedican a utilizar estas herramientas mayoritariamente la mediación, sin embargo, no están ubicadas dentro del contexto en el que se enmarca esta investigación.

Por tal motivo, el enfoque utilizado es la metodología cualitativa, ya que permite entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor, dando paso a construir y comprender la realidad desde la importancia y los significados que los participantes le otorgan a ésta (Mansilla, 2007; Taylor & Bogdan, 1987). Así, la realidad es percibida como una construcción intersubjetiva, lo que permite indagar acerca de cómo los sujetos comprenden y qué sentido le confieren a sus acciones, historias o situaciones. En este sentido, la metodología utilizada resulta idónea, ya que posibilita comprender los significados construidos por los actores involucrados en el fenómeno, rescatando las versiones, tanto de los estudiantes como de los docentes y administrativos, permitiendo alcanzar así, una mayor comprensión de la problemática planteada.

Además, es importante mencionar que la flexibilidad propia de esta metodología, permite ir variando y modificando ciertos aspectos de la investigación a medida que se encuentran nuevos datos que resulten relevantes para la comprensión del objeto en estudio (Ruíz, 2003).

2. Selección y características del grupo estudiado

La presente investigación, trabaja específicamente con tres grupos de participantes, dos de ellos pertenecen a estudiantes, tanto de primer ciclo como de segundo ciclo básico, y el otro grupo a docentes y directivos de la institución escolar. Cabe señalar que la cantidad de involucrados en el estudio, específicamente lo que concierne a estudiantes, estuvo sujeta a variaciones constantes debido a que los grupos de trabajos de los Recreos Entretenidos permanentemente varían tras el paso de un par de semanas.

El primer grupo de participantes considera a todos los niños que adoptaron el rol de monitores de los colectivos establecidos en el proyecto. La primera generación de monitores emergió de un taller extra programático llamado "Dándole Vida a la Escuela" y los monitores que surgieron después, eran escogidos dentro de los participantes de los grupos, debiendo cumplir con ciertos criterios observados por los profesionales encargados de los talleres y por sus propios monitores. Estos criterios eran: responsabilidad ante el taller, constancia, motivación por las actividades propuestas, respeto por los demás y compañerismo.

El segundo grupo, abarca a todos los participantes de los diferentes talleres instalados en el proyecto "Recreos Entretenidos", compuesto por estudiantes de primero a octavo básico. De un total de siete colectivos¹⁰ establecidos en el recreo, cinco de ellos acogían a un total aproximado de diez participantes que podían incluirse en estos grupos sin ningún criterio de selección, además de la motivación y el interés personal de cada uno. Estos grupos tenían una duración aproximada de dos semanas, para luego comenzar nuevamente el proceso con otros estudiantes. A diferencia de estos talleres, el grupo del taca-taca, durante los primeros meses, establecía ciertos criterios para la utilización de este juego, dentro de los cuales estaban: puntualidad, respeto por los docentes y pares, esfuerzo en las actividades realizadas, conductas de colaboración y compañerismo, responsabilidad y nula o casi nula presencia de conductas violentas. Aquellas personas que escogían a los estudiantes eran los mismos profesores

¹⁰Colectivos se refiere a los distintos grupos o talleres establecidos en el proyecto Recreos Entretenidos. Para detalles de la organización del proyecto remitirse a la introducción.

encargados del curso, quienes poseían una ficha con las características mencionadas para que pudieran seleccionar a los niños y así también motivar a las buenas conductas dentro del aula (ver ficha, Anexo1). Por tanto, los niños escogidos podían usar este juego durante un recreo entero como premio a su buen comportamiento. Por otro lado, el último grupo llamado “Música en mi recreo” daba cuenta de la participación de todo un curso en la selección diaria musical, por lo cual no existían criterios de selección.

Finalmente, el último grupo está definido por docentes y administrativos de la institución escolar. De un total de casi treinta docentes de primer y segundo ciclo, sólo quince de ellos fueron entrevistados, ya que tienen relación con el proyecto establecido, siendo pertinente integrarlos debido a que su construcción de sentidos en torno a la mediación y la cooperación, a partir de tal iniciativa, puede aportar a que éstos se desarrollen más efectivamente en pos de una mejor convivencia. De éstos, trece correspondían a todos los profesores encargados de cada nivel debido a que conocen en profundidad a cada uno de sus alumnos y pasan mayor parte del tiempo con ellos que otros docentes y además, dos profesores de educación física debido a que su trabajo se realiza en espacios abiertos, fuera de la sala de clases que tienden a ser los mismos lugares estudiados en esta investigación, lo que permite percibir cómo se desenvuelven los estudiantes en estos espacios y cuáles son los comportamientos observados. Los demás docentes no fueron entrevistados debido a que no estaban involucrados con el proyecto y su jornada laboral no les permitía estar en la institución a la hora de colación. Por otro lado y siguiendo con la justificación, los administrativos, incluida la directora de la escuela, la inspectora general y la orientadora, son escogidos porque tienen una panorámica general de la situación escolar, conocen el clima y la cultura de la institución, lo que permite dar cuenta de observaciones distintas a los docentes permitiendo de esta forma, nutrir la información. Específicamente la elección de la inspectora general es bastante relevante, debido a que se encargaba de monitorear que a esa hora (de colación), hubiese siempre asistentes de la educación dedicados a observar e intervenir en los conflictos y controlar todo altercado que pudiese surgir. Así, atendía a todos los niños que eran llevados a inspectoría por ocasionar disputas, y tenía un registro diario de todos los estudiantes que recurrían por esta causa.

Por lo tanto, la estrategia de muestreo es de tipo intencionada debido a que los participantes de este estudio no fueron escogidos al azar, sino que cumplen con diferentes criterios de inclusión.

3. Técnicas y procedimiento de producción de información

Las técnicas escogidas para la producción de información varían según el grupo de estudio y la finalidad que se busca conseguir. Un primer acercamiento a la información se realiza por medio de la observación participante que tiene como producto notas de campo realizadas por el investigador, de cada uno de los grupos establecidos en los "Recreos Entretenidos". Se realizó una observación participativa de todos los grupos instalados en los Recreos Entretenidos durante el transcurso del proyecto (un semestre) lo que generó como producto alrededor de setenta notas de campo. Éstas eran realizadas por las profesionales a cargo de los grupos en base a un protocolo de sistematización, que debían completar por lo menos una vez por semana (Ver Anexo 4). Este tipo de observación es relevante para este estudio, en el sentido de que permite al investigador ser parte del campo a analizar y desde esa participación, poder observar los comportamientos, interacciones y significados desde quienes son miembros de una situación en particular, aunque también es relevante mencionar que en este tipo de técnica, existe cierta influencia por parte del observador debido a su participación constante (Flick, 2004b). En esta indagación es sustancial adentrarse en profundidad en las situaciones sociales, mantener un rol activo, reflexionar constantemente y estar atento a los detalles de los eventos, los sucesos y las interacciones, utilizando para esto, todos los sentidos (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Una segunda técnica utilizada en esta investigación fue la realización de entrevistas semi-estructuradas. Por un lado, de carácter individual aplicada a los docentes y administrativos y por otro, de carácter grupal realizada a los monitores del proyecto. En estos casos, la aplicación de la entrevista resulta adecuada, ya que permite acceder a las perspectivas que los entrevistados tienen respecto a sus experiencias o situaciones expresadas, siendo especialmente útil para conocer y comprender los significados que éstos construyen sobre la mediación de conflictos y la cooperación entre pares en el caso de los docentes y administrativos, y sobre la construcción de su rol como mediador en el

caso de los monitores. Esta estrategia destaca, por un lado, por su carácter narrativo, ya que posibilita dar cuenta de las visiones subjetivas de los individuos respecto a sus experiencias. Por otro lado, por su condición de semi estructurada, pues otorga libertad y flexibilidad en cuanto a las respuestas, permitiendo que se incorporen elementos que no están considerados en la investigación (Taylor y Bodgan, 1987).

En el caso del claustro académico, se llevaron a cabo en total, 18 entrevistas con una duración aproximada de treinta minutos a una hora cada una, realizadas en la sala de profesores o en la misma sala de clases. Para realizar estas entrevistas se construyó una pauta flexible, que trata los temas relevantes a indagar y que permite también a los participantes poder incluir otros aspectos que para ellos fueran importantes y que pudieran resultar pertinentes para el estudio (Para ver Pauta de Entrevista, ir a Anexo 2). En el caso de los monitores, las entrevistas realizadas fueron de carácter grupal, siendo el entrevistado, un grupo de personas que han sido seleccionadas por ser representativas. Las preguntas son planteadas al grupo y se espera una dinámica grupal de respuesta que permite obtener contestaciones complementarias y disímiles al problema planteado, consiguiendo que los participantes del grupo potencien sus respuestas debido a la dinámica de discusión que se genera (Rodríguez, 2005). Estas entrevistas fueron realizadas dentro del marco de un taller de jornadas de capacitación para los monitores y abarcó aproximadamente a un total de 15 monitores de primer y segundo ciclo básico, la duración de las jornadas fluctuó, entre una a dos horas. Estas entrevistas fueron realizadas al comienzo de las dos sesiones de las jornadas para primer ciclo y en una más extensa para segundo ciclo. Este taller fue construido para enseñar a los monitores, herramientas y pasos a seguir para efectuar una mediación cuando ocurriesen conflictos en sus grupos, sin embargo, antes de trabajar estos contenidos era necesario indagar respecto a sus experiencias en torno a su rol, sus percepciones en cuanto a las funciones que debían realizar, habilidades esperadas, entre otros aspectos. Para esto se utilizó una grabadora para luego realizar las transcripciones pertinentes y así poder analizar posteriormente la información.

Finalmente la última técnica utilizada, consiste en una encuesta autoaplicada que fue realizada de manera voluntaria a todos aquellos niños que habían participado de la iniciativa, tanto a integrantes de los talleres, como a aquellos que alguna vez fueron monitores de los mismos, abarcando a un total de 36 casos. El lugar en donde se

aplicó esta técnica fue el patio de la escuela, los últimos días de clases, cuando ya habían dejado de funcionar los Recreos Entretenidos. El tiempo tomado para contestar esta encuesta fluctuó entre media hora a una hora. Esta técnica se utilizó como una herramienta para poder indagar sobre las experiencias de los participantes, principalmente en base a los objetivos propuestos y estaba dividido en dos segmentos. En primer lugar, se presenta una hoja que contiene tres preguntas, que deben contestar de forma escrita en un espacio determinado. La segunda parte de esta evaluación consistía en aplicar una técnica gráfica llamada “dibujo del antes y el después”, utilizado en este caso, para evaluar la percepción que tiene el estudiante de algún cambio ocurrido, cómo resulta ser la dinámica del patio de la escuela, antes y después del proyecto (ver encuesta autoaplicada, Anexo 3). Esta técnica permite comprender mejor sus percepciones sobre el caso, los conflictos observados, además de los recursos que poseen los estudiantes (Cangelosi, 2004 citado en Kaduson y Schaefer, 2004).

4. Método y procedimiento de análisis de la información

Los datos obtenidos de las diversas estrategias utilizadas para recolectar información fueron analizados desde el Análisis de Contenido. Este instrumento de análisis permite interpretar la naturaleza del material, así como también cuantificar y examinar todo el material que fue recogido. En este sentido, Porta y Silva (2003) aluden a que es posible por medio de esta técnica analizar detalladamente y en profundidad el contenido de la información tanto de textos escritos, grabados, pintados o filmados. Si bien, las definiciones de esta técnica de análisis son diversas y es posible encontrar a diferentes autores que se refieren a ella (Bardin, 1986; Berger, 1991, Clemente, 1992, Pérez Serrano 1994, Piñuel, 2002, Weber, 1985 citados en Cabero y Loscertales, 2002), se utilizará a Krippendorff (1990) por ser uno de los exponentes que logra integrar ciertas conceptualizaciones de este método, definiendo el análisis de contenido como “la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto” (p. 28).

Este tipo de análisis cuenta con variados beneficios. Entre ellos, se dispone como una técnica **objetiva** en cuanto a que los procedimientos de análisis que se utilizan pueden ser reproducidos por otras investigaciones pudiendo de este modo, ser verificados

los resultados. Además, es **sistemático** ya que exige el uso de pautas objetivas determinadas para realizar el análisis. Por otro lado, permite detectar la presencia o ausencia de alguna característica del contenido y hacer un recuento de datos secundarios referidos a fenómenos a los que es posible hacer referencia si es cualitativo, como es el caso del estudio. Sumado a esto es **representativo**, ya que selecciona materiales y presenta categorías que son suficientes en número para justificar el recuento, es **exhaustiva**, debido a que una vez definido el objeto de estudio, no puede olvidarse nada de él y finalmente es posible de **generalizar** (Porta y Silva, 2003). Es de este modo que para poder realizar la lectura de la información, se debe trabajar utilizando el método científico, es decir de forma sistemática, objetiva, replicable y válida (Andreu, 2001).

4.1 Etapas utilizadas para realizar el análisis de la información.

4.1.1 Preanálisis

Esta etapa consiste según lo que plantea Bardin (1986 citado en Cabero y Loscertales, 2002; Porta y Silva, 2003) en una fase de organización de la investigación. Dentro de esta etapa, una vez tomadas las decisiones pertinentes respecto al objeto de estudio y el diseño de la investigación así como también el tamaño de la muestra y haber realizado una lectura en profundidad de la literatura pertinente al estudio, apartados que son explicados en profundidad en secciones anteriores de la presente memoria, se identificaron los textos que fueron ocupados para el análisis. En este caso, se cuenta con aquellos productos escritos generados de las diversas técnicas de producción de información, los cuales fueron anteriormente transcritos. Luego de esto, se realizó una primera lectura de los textos obtenidos, tomando nota de algunas ideas o reflexiones antes del análisis formal, obteniendo una impresión general de la información como es señalado por Porta y Silva (2003). Para finalizar esta etapa, se comenzó a organizar la información de cada texto en secciones que permitieran realizar el análisis con mayor facilidad. Estas secciones fueron llamadas unidad de análisis y corresponden principalmente a las citas textuales que son escogidas para ser analizadas dentro de los textos obtenidos. Esto se aplica en la mayoría de los textos, exceptuando el análisis de los dibujos realizados.

Antes de realizar el análisis formal de los instrumentos aplicados, se debió realizar un análisis previo más exhaustivo en el caso de los diarios de campo y los dibujos realizados para ordenar de una manera más comprensible la información a ser analizada. En el caso particular de los diarios de campo el material obtenido era considerable para ser codificado unitariamente, ya que aproximadamente se contaba con setenta notas de campo, realizando en primera instancia, una lectura preliminar de todas ellas. Luego de esto y de haber visualizado las principales características emergentes de este material, se generó una ficha de sistematización que reuniera los principales tópicos que se observaron y que se deseaban abordar en el estudio en base a los dos conceptos principales a trabajar: mediación de conflictos y cooperación entre pares. Se generó por tanto, una ficha por cada grupo del Recreo Entretenido que intentaba recopilar la información de todo el semestre haciendo hincapié en las transiciones de los grupos y sus monitores (ver la ficha general, Anexo 5). En segundo lugar, es necesario mencionar que de primeras, no es posible realizar el mismo análisis de la información obtenida en los dibujos realizados que con las técnicas anteriores, debido a que no existe un texto que permita su estudio, pues el material con el que se cuenta es de carácter gráfico. Por tal motivo lo primero que se realizó fue diseñar dos tablas con las siguientes temáticas: *patio de la escuela antes del proyecto* y *patio de la escuela durante el proyecto*. Seguido de esto, se realizó una primera “lectura” de ambas secciones por separado y se definieron caracteres que se encontraban reiterados en los dibujos y que podían servir para un posterior análisis contingente con el objeto de estudio. Todo esto se diseñó en una tabla y por cada carácter que presenta un dibujo se le asigna un punto. Esto se realizó con los 36 dibujos y con ambas temáticas. Por lo tanto, lo primero que se realiza, es una interpretación previa de los dibujos, luego una síntesis por medio de los caracteres y todo esto se agrupa en una tabla (Para ver tablas de sistematización de los dibujos, ir al Anexo 6 y 7). Una vez realizado este proceso, es posible visualizar de manera más general el panorama por temática gráfica para luego realizar una codificación y categorización del material.

4.1.2 Codificación

Durante este proceso se clasificaron y se transformaron los datos a través de abreviaciones en torno a ideas, temas o conceptos que surgieron de la lectura del material

en análisis y que permitieron identificar ciertas frases o párrafos de los registros de información tal como señalan Cabero y Loscertales (2002) y Porta y Silva (2003). Las entrevistas fueron codificadas respetando lo más apegado posible, los significados que aparecían en los relatos de los propios alumnos, docentes y administrativos. Los dibujos fueron codificados considerando los contenidos emergentes y los diarios de campo fueron codificados en función de las temáticas más recurrentes.

4.1.3 Categorización

Durante la etapa de categorización se ordenaron y clasificaron los códigos generados con anterioridad en estructuras de significación que son más generales, por lo cual la categoría representó en el análisis, un conjunto o clase de significados asociados, que implicó buscar lo que cada uno de de estos códigos tenían en común para poder generar estas **categorías** como es concebido por Andreu (2001). En algunos casos el tipo de información daba incluso para dos niveles de categorías, siendo necesario hacer sub-categorías.

4.1.4 Integración e Interpretación

Se integraron y realizaron conexiones o relaciones entre las diferentes categorías emergentes y las ideas fundamentales extraídas de este proceso que generaron ciertas explicaciones y temas comunes que abordaban ciertas categorías llamando a esto, temas emergentes para cada uno de los instrumentos. Luego de esto, la información obtenida se complementó y contrapuso con el marco teórico desarrollado (Porta y Silva, 2003) y se abrió espacio a la discusión y nuevas propuestas a futuras investigaciones.

Para finalizar y debido a que se contaba con cuatro técnicas de recolección de información y tres grupos de participantes, para poder integrar la información obtenida a nivel global que permita responder el objetivo general del estudio, se realizó una triangulación de estas técnicas. Al utilizar este método, fue posible observar el fenómeno de la significación tanto en torno a los conceptos de mediación, como a la cooperación entre pares desde distintas miradas, permitiendo obtener una comprensión más integral y compleja de este fenómeno.

5. Consideraciones Éticas

Debido a que el proyecto se construye a partir de observaciones realizadas durante el primer semestre de la situación de patio, y plantea la posibilidad de trabajar la convivencia escolar para disminuir los niveles de violencia, necesidad latente de la institución escolar, el proyecto se aprueba inmediatamente por la dirección a quienes se les plantea que además de llevar a cabo las actividades propuestas, se permita realizar también una línea de investigación y recolección de información para un futuro estudio que es la presente memoria. Por lo tanto, se consigue la autorización y consentimiento de la directora de la escuela para aplicar diversos instrumentos, con la única condición de no entorpecer el horario de clases de los estudiantes. Luego de esto, lo primero que se realiza es informar a todos los sujetos participantes, del carácter de la investigación, de modo que exista una transparencia de lo realizado para así, comentar que toda la información recopilada será resguardada con la finalidad de proteger la confidencialidad de los informantes. Cabe mencionar que toda aplicación de técnicas fue realizada de manera voluntaria a los participantes con excepción de los diarios de campo.

En este sentido, en el caso de las entrevistas a los docentes, antes de realizar la aplicación, se les informa del propósito del proyecto y del anonimato del mismo para luego conocer si está dispuesto a realizar la entrevista. En el caso de las entrevistas grupales antes de comenzar el taller, se les explica a los estudiantes que se está realizando una investigación y si permiten para esto, que la sesión sea grabada. Además, se les pregunta, si gustan que sus relatos sean descritos de forma anónima o no, para luego de su consentimiento, iniciar el proceso. Por otro lado, los diarios de campo son realizados de manera normal, pero si un estudiante pregunta por qué se está realizando esta técnica, se le informa de la investigación y que no serán escritos los nombres de los observados. Por último, en lo que respecta a la encuesta autoaplicada, ésta se realiza de manera voluntaria a los estudiantes que tienen interés, explicando que el material será ocupado para evaluar el proyecto y que servirá de material para una investigación, resguardando su confidencialidad siendo realizado, de forma anónima.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

La presentación de los resultados de esta investigación se realizará en dos apartados. Tomando en consideración que las técnicas aplicadas para recolectar la información fueron cuatro y que los actores involucrados en esta memoria eran los estudiantes participantes del proyecto, los mediadores de los grupos y, los docentes y administrativos de la escuela, para tener una mejor comprensión de la información obtenida se presentarán en primer lugar los resultados que surgen por cada una de estas técnicas aplicadas. Estos resultados serán explicados detalladamente en base a los temas emergentes de cada técnica para profundizar luego en las categorías y códigos construidos. Por otro lado, el segundo apartado expone de manera general, la integración de todos estos resultados en función de cada uno de los objetivos específicos presentados por la investigación.

1. Análisis de resultados por técnicas de recolección de información

1.1 Entrevistas realizadas a los docentes y administrativos de la institución educativa "Escuela Eliodoro Yáñez Ponce de León".

a. Foco de evaluación de la experiencia de los recreos diferentes, organizados a partir del proyecto: En las entrevistas realizadas, fue posible observar que la evaluación de la experiencia está principalmente ligada a la reflexión en la medida en que se valora el proceso del proyecto desde el rol del docente, en cuanto a lo que piensa, cree, intuye y reflexiona de lo ocurrido o que debiera ocurrir. Por lo tanto, los ideales con los cuales se compara son construidos desde su rol de profesor. Sin embargo, es posible señalar que en menor medida, pero siendo igualmente significativo, el docente realiza una evaluación ligada a lo que ha podido observar de la experiencia y en muy pocos casos efectúa una evaluación desde el sentimiento.

b. Trabajo de pares entre alumnos: Se le atribuye a esta temática una valoración positiva en todos los casos y es considerada por el docente como un aspecto muy importante. Especialmente, la simetría es valorada en el trabajo de pares por promover

aprendizajes mayores que aquellos que se pueden producir con un adulto, como es posible de observar en la siguiente narración:

“yo encuentro que es bueno porque el hecho de cómo profesora el niño no le entiende, sin embargo, dentro del grupo si ellos trabajan, van en el mismo vocabulario, como ellos hablan, para los chicos ¿sabes?, es mucho más fácil que lo entiendan y logran tener un mejor aprendizaje” (M, Jefatura primer ciclo).

Por otro lado, las principales consecuencias que los docentes atribuyen a este tipo de trabajo son a nivel cognitivo educativo ya que mencionan que el trabajo de pares produce mejoras en el aprendizaje y el conocimiento de los niños. En menor medida aparece el impacto de esta temática en el desarrollo afectivo emocional de los involucrados al mencionar que adquieren confianza en sí mismos tras este proceso. Finalmente, se le atribuyen consecuencias que impactan en la convivencia escolar mejorando las relaciones y disminuyendo la agresividad.

c. Trabajo de los mediadores de grupos: Siendo valorado de manera positiva el trabajo realizado por los mediadores, los docentes lo señalan como un rol bastante significativo, exceptuando un par de casos que lo consideran relativamente importante dependiendo de la situación. En lo que respecta a las funciones de mediación que ellos esperan observar en estos estudiantes, se presentan como significativas todas aquellas funciones que tengan relación con las interacciones entre pares, ya sea poder ser un moderador en los conflictos para la eventual solución de ellos, poder dirigir y orientar a los niños, así como también, tener flexibilidad en las aproximaciones de los conflictos. Otras funciones esperadas atribuidas al trabajo de los mediadores se relacionan con apoyar la labor del docente, enseñando y ayudando a sus compañeros como una función de carácter pedagógico. Algunas de estas funciones quedan reflejadas en el siguiente testimonio:

“Es súper relevante de que exista alguien que se relacione de distintas formas frente a un conflicto, que sepa cómo acabar con ese conflicto o que crea que tiene las herramientas o que las desarrolle durante este proceso que es largo y que no siempre puede resultar, va a ir adquiriendo las herramientas que les van a ser útiles

para sí mismos, para que aporten a la comunidad, a su entorno, a las relaciones que ellos mantienen, me parece súper fructífero” (H, Matemáticas segundo ciclo)

Las competencias de mediación que los docentes esperan observar en torno al rol del mediador se enfocan mayoritariamente en las competencias sociales que hacen hincapié en las interacciones que éstos tienen con los demás integrantes del grupo, siendo mencionado principalmente el liderazgo y la comunicación como competencias primordiales para un buen desempeño del rol, siendo esta última relacionada con temáticas como el vocabulario del estudiante, la escucha activa, la capacidad de dialogar y el tono utilizado con sus pares. Un ejemplo de las características de las competencias sociales queda señalado en la siguiente narrativa:

“(…) tener capacidad de dialogar, comunicarse, comunicarse con sus compañeros sin agresiones, no de palabras y menos físicas (...) que escuche, que pueda escuchar y no prejuizar tampoco, escuchar y poder ser capaz de sugerir algunas cosas, tener ideas, son cosas importantes para ser un buen mediador” (M, Matemáticas segundo ciclo)

Retomando el énfasis en el liderazgo como la principal competencia esperada, ésta es mencionada por un docente como:

“Yo creo que el monitor debería ser un líder positivo, que sepa enfrentar los problemas que puedan haber en los grupos, que sea un ente pasivo y más que nada un buen líder” (M, Lenguaje y Comunicación Segundo Ciclo).

Los profesores tienden a esperar competencias precisas para este tema emergente, señalando principalmente que un líder positivo es aquel que da el ejemplo a sus pares y es seguido y respetado por los mismos. De esta manera y en menor medida, esperan que los líderes tengan un buen comportamiento en clases, sean capaces de dar oportunidades a todos los niños y llegar a acuerdos, tengan habilidades comunicativas y puedan dar órdenes e instrucciones sin exaltarse. Algunas de estas características asignadas y esperadas en los mediadores para la competencia de liderazgo son expresadas por los docentes como:

“Que los niños sean capaces de dar órdenes, dar instrucciones sin tener que gritar, sin tener que hacer que sobresalgan. Yo creo que cuando el niño tiene liderazgo, por si sólo se destaca sin tener que autoproclamarse de por sí, los niños lo siguen, se callan, escuchan atentamente. De ahí uno potencia el liderazgo dándole más responsabilidades, pero yo creo que el líder se muestra porque los demás lo siguen, porque se hace notar y tenemos que hacer que se muestre como un liderazgo positivo y no negativo” (M, Jefatura primer ciclo).

Seguida de las competencias sociales se encuentran aquellas que llamaremos cognitivas por tener relación con el aprendizaje y lo que se espera que los estudiantes posean en el transcurso de su escolaridad como ser buen alumno, tener buenas notas, ser capaz de tomar decisiones y tener control de las situaciones. Otro tipo de competencias esperadas por los docentes son atribuidas a un factor actitudinal en donde la tranquilidad y paciencia de los mediadores es significada como relevante en el trabajo de estos estudiantes, tener carácter y personalidad así como también, iniciativa y resiliencia, y en cuanto a competencias afectivas, la preocupación por los compañeros, la motivación y el cariño son nombradas dentro de esta categoría. El buen comportamiento es una competencia reiterada en los relatos y se encuentra dentro de aquellas conductuales y, en los que respecta a competencias valóricas enunciadas en menor medida pero igualmente importantes, se encuentra la responsabilidad, la solidaridad, el respeto por los demás y la tolerancia. Por otro lado, una cualidad que es nombrada por más de la mitad de los docentes es que el mediador sea un ejemplo para los demás estudiantes para que de esta manera, otros alumnos se motiven a ser mediadores y sean respetados como ellos. Esto queda fielmente reflejado en la siguiente narración:

“Que fueran un modelo para los demás, que el niño monitor tenga una conducta dentro de la sala, que ayude a los demás a tener el mismo deseo de imitarlo o también de intentar ser un líder en los recreos o dentro de alguna actividad que se genere en las clases que no sea netamente pedagógica” (M, Jefatura primer ciclo)

Si bien, todas las competencias mencionadas han sido relatadas por los académicos como esperadas, existen algunas de ellas que han sido observadas, pero en

bastante menor medida que las anteriores, relatando con mayor frecuencia, dentro de aquellas competencias valóricas, el haberse dado cuenta que los mediadores son estudiantes responsables y también comprometidos con su labor. Así también, otras competencias observadas de carácter social fueron el manejo de grupo y la comunicación; de carácter conductual, la disciplina; de carácter cognitivo el rendimiento de estos alumnos; de carácter afectivo, la motivación y la preocupación que tienen los mediadores por sus pares.

d. Manifestaciones de cambios ocurridos en la escuela durante el proyecto: Es posible visualizar que los docentes en su totalidad refieren haber observado cambios en la escuela una vez aplicado el proyecto, manifestando una valoración positiva por la ocurrencia de ellos. Algunos declaran de manera general un cambio en el clima escolar, percibiendo un ambiente alegre, más tranquilo en donde la participación de los niños se torna un eje esencial al momento de hacer una comparación con semestres anteriores. Estas afirmaciones quedan descritas en los siguientes testimonios:

“(…) se nota otro ambiente. El aire en sí es más liviano. Cuando antes no pasaba esto de los recreos entretenidos, se sentía como el aire, uno sabe, el aire se espesa y nosotros como que sentíamos cuando los niños andaban con ánimo de pelear, pero ahora no, lo vemos por la ventana y los niños también lo comentan con nosotros y eso es rico” (M, Lenguaje y Comunicación segundo ciclo).

“ (..) el entorno se ve mejor, más alegre, se ve más distensión, no una distensión que los lleve a no saber qué hacer, a aburrirse, a golpearse sino que bailan también, el otro día bailaba una alumna mía y pedían que bailara también, me gusta bastante, tienen su cultura, la viven y se nota que están en algo común, como cuando estaban haciendo las cajitas, el perro que les dije, un elefante, también se veían que estaban felices haciendo las cosas juntos. Pasa por hacer algo también, algo con sentido”. (H, Matemáticas segundo ciclo)

Principalmente, los profesores se refieren a cambios en la disciplina que desembocan en la disminución de la agresividad. Muchos de ellos mencionan que en

comparación con el semestre anterior, ha habido una disminución notable de accidentes escolares como se señala a continuación:

“Uno lo ve porque desde antes que comenzaran los recreos entretenidos había un gran alto de accidentes escolares, mucha indisciplina, ha bajado enormemente, sí, se nota, de un cien por ciento yo aseguraría un ochenta y cinco por ciento y si no más” (M, Jefatura primer ciclo).

Además, un número significativo de profesores, ha percibido que los niños con comportamientos conductuales más agresivos e hiperactivos son capaces de trabajar en los grupos establecidos. Un ejemplo de este cambio se puede observar cuando un profesor de primer ciclo alude que: “A mí me causó curiosidad los niños que tenían problemas conductuales, tenían un interés por trabajar en el grupo de las cajitas, les llamaba la atención”. (H, Jefatura primer ciclo)

Finalmente y en menor medida, algunos casos manifiestan un cambio en el vocabulario y una disminución de niños que recurrían a inspección en este horario de colación. Una narración que ejemplifica estas manifestaciones puede observarse en el siguiente relato:

“Ya no se ven peleas en ese horario porque los chicos están entretenidos, están jugando y también están aprendiendo a compartir, a desarrollar otras cosas y eso también se ve en los deportes que antes a pelear a combos, a decirse groserías no se aprendía, entonces no sólo estamos desarrollando la parte o evitando la violencia, sino que también estamos aprendiendo, desarrollando algunas habilidades que los chicos tienen y eso es súper bueno o sea, la violencia se va” (M, Matemáticas).

Resulta primordial señalar que la mayoría de los docentes, cuando se refieren a los cambios que han percibido en la escuela luego de iniciado el proyecto, tienden a realizar una comparación con los sucesos que ocurrían previos a éste. De esta forma, es posible encontrar respuestas que aluden mayoritariamente a la agresividad observada en los estudiantes durante semestres anteriores manifestada en discusiones, que llevaban a ocupar la violencia física, señalando que los golpes era lo más frecuente en estas

disputas. En menor frecuencia se señala a los improperios, insultos y la destrucción del material como conductas que indicaban la agresividad en los niños. Estas características pueden reflejarse en el siguiente testimonio:

“(…) el trato que hay entre ellos es mejor, es más amigable, es más aceptable, ya no se tratan con groserías y eso ha disminuido mucho, porque los alumnos hablaban con mucha grosería aquí y eso se ha notado y es por el hecho de participar en forma recreativa, en grupos con los compañeros (…) eso también se ve en los deportes que antes a pelear a combos, a decirse groserías no se aprendía (…)” (M, Matemáticas segundo ciclo)

Las causas que se le atribuyen a estos cambios señalados, son observadas por los docentes debido a que existe una mayor distracción en el horario de recreo e interés de los estudiantes en las actividades propuestas, percibiendo de esta manera, que el clima de aburrimiento preponderante de semestres anteriores ya no prima.

e. Efectos producidos por el proyecto en los niños participantes del mismo:

Esta temática emergente pretende revelar cuáles fueron para los profesores, los efectos que el proyecto produjo en los estudiantes tanto en los comportamientos que pudieron ser observados como también en aquellos que los docentes esperan que se manifiesten. En primer lugar, como aspecto general es posible resaltar que gran parte de los docentes pudo darse cuenta que los niños se encontraban motivados por las actividades que se realizaban dentro del proyecto, reflejándose esto básicamente en el entusiasmo e interés por participar en los juegos propuestos. Un ejemplo de esto, puede reflejarse en la siguiente narración:

“Yo más que nada como directora vi el trabajo en forma global y en forma global yo si vi a los chicos interesados, chicos trabajando, jugando, divirtiéndose en lo que estaban haciendo (…) a los chicos les gustaba, estaban entretenidos” (M, Directora del establecimiento).

En cuanto a los comportamientos observados a nivel grupal los docentes tienden a percibir en mayor medida a la participación junto con el jugar y el trabajar en equipo como

conductas más representativas dentro de los efectos de los niños que denotan claramente el factor grupal del proyecto. Así también, resulta relevante mencionar cómo algunos docentes pudieron observar que en situación de patio se generaban relaciones entre estudiantes de diferentes ciclos lo que llevaba a dar cuenta de una interrelación intergeneracional. Esto puede ser observado en el siguiente testimonio:

“(…) ellos se han ido uniendo, se han ido alimentando, el pequeño grupito que comenzó y ahora son una familia, no miran si son de un curso o de otro, son todos juntos, eso son, son todos uno, de hecho todos uno” (M, Jefatura primer ciclo).

Seguido de estos comportamientos, un aspecto señalado frecuentemente en las entrevistas es que los docentes han observado al respeto como una conducta grupal de carácter valórica en los distintos colectivos, haciendo ciertas distinciones de este tópico al señalar un respeto a nivel general dado entre pares, un respeto por los turnos en los juegos, así como también, un respeto por las reglas y normas que se generan dentro de estos mismos. Esto puede ser ejemplificado en la siguiente narración:

“(…) respetan los límites y hacen la pega que tienen que hacer (...) Y lo otro en el tenis de mesa, los chicos ya aprendieron a hacer turnos, aunque a veces se dejan la mesa para un solo curso, han aprendido a respetar turnos, que el otro perdió”. (M, Historia)

En los comportamientos grupales que aparecen mencionados en menor medida se encuentra la comunicación, la organización, el aprendizaje cooperativo y finalmente la sana competencia. En otro aspecto, enfocando los testimonios de los docentes en aquellos efectos observados a nivel personal en los alumnos, esencialmente se aprecian efectos cognitivo educativos en los estudiantes, principalmente en su capacidad para poder autocriticarse y ser capaces de concentrarse en las tareas designadas, mencionándose el vocabulario como efecto observado en menor medida. También se perciben efectos en las conductas, principalmente en la disciplina de los estudiantes y dentro de los efectos individuales ligados a lo actitudinal emerge la tranquilidad percibida en los niños; ligado a lo valórico se encuentra el respeto, y a nivel general, surgen en menor medida el sentirse perteneciente al grupo y el cuidado del material utilizado.

Por otro lado, es posible observar en los relatos de los profesionales, competencias sociales como aquellas mayoritariamente esperadas dentro de los efectos que produce en los niños el proyecto, lo que deja entrever la importancia del carácter grupal y de las relaciones entre pares mencionando la sana competencia, la escucha, además de la disminución de la violencia. Cabe señalar, que aquella competencia más relevante y mencionada, resulta ser el trabajo en equipo, en donde se encuentran diversas competencias especialmente esperadas por los docentes entorno a esta temática.

Finalmente y en menor medida, aparece el tener buenas notas como competencia cognitiva y el buen comportamiento como competencia conductual dentro de aquellas esperadas en los niños tras el proyecto. La motivación de los estudiantes y la responsabilidad son señaladas en muy pocas ocasiones.

f. Trabajo en equipo como competencia que se espera observar en los grupos:

Si bien este es un tópico emergente de las competencias que se esperan observar a nivel grupal como efecto del proyecto, es reiteradamente nombrado y valorado positivamente por los docentes por lo que surge como un tema emergente. Es posible observar que mayoritariamente las respuestas en torno al trabajo en equipo se encuentran ligadas a características que permiten el desarrollo de valores o son un valor en sí mismo encontrándose más que nada el respeto por los pares y en el ámbito afectivo, la importancia de todos los integrantes del grupo como significados más relevantes que genera el trabajar en equipo, seguido de otros valores como la solidaridad, el compromiso y la tolerancia. Otros comportamientos esperados por parte de los docentes en base a esta temática se encuentran relacionados con aspectos sociales básicamente con el hecho de trabajar en torno a una meta y objetivos comunes para poder lograr un trabajo grupal, la participación de los niños, así como también la comunicación y la sana competencia en menor medida. Algunas de estas percepciones quedan señaladas en esta cita:

“Para que se cumpla el objetivo de trabajo colaborativo tiene que quedar claro que todos son importantes en el grupo, que todos trabajan en base al mismo objetivo.

Cuando es colaborativo se cumple ese objetivo, todos trabajan para una meta. En un trabajo colaborativo a todos se les asigna una tarea y todos con un mismo objetivo que es llegar a la meta (...) el respeto, la solidaridad priman porque en un trabajo colaborativo no hay competencia, ninguno tiene que ser mayor que el otro tienen que trabajar todo en base al trabajo en equipo. Eso también va en parte con lo valórico y lo transversal, absolutamente transversal” (M, Religión Católica).

Finalmente, dentro de los comportamientos esperados para el trabajo en equipo, los profesionales consideran, en menor frecuencia, a este proceso como facilitador de aprendizaje. Encontrándose así, aspectos tales como el aprendizaje colaborativo, la creatividad y la organización.

g. Efectos del proyecto producidos en el aula: Cuando se les pregunta a los docentes si han podido observar en el aula algunos cambios en los niños debido al proyecto, las respuestas suelen ser menores que en otras temáticas. Éstos, principalmente mencionan que luego de la intervención, los estudiantes llegan con mayor motivación a la sala de clases, percibiendo ánimo y también tranquilidad en algunos de sus alumnos. En el siguiente relato quedan explícitas estas características:

“(...) ellos llegan contentos (...) Sí, yo creo que todo lo que se haga fuera de la sala de clases nos ayuda muchísimo a nosotros dentro del aula, porque ya ellos vienen con otra disposición de algo diferente, de jugar, yo creo que llegan con otra disposición a la sala, tienen la cabeza en otra parte y no en esos juegos bruscos y tontos que tienen y que ven también en la tele” (M, Naturaleza segundo ciclo)

Por otro lado, muy pocos docentes relatan haber observado conductas de cooperación y mediación de conflictos al interior del aula. Además, es importante mencionar que los docentes también relatan ciertos comportamientos que esperarían que se produjeran en el aula que principalmente son los mismos que han podido observar, agregando sólo, una mayor participación de los alumnos en clases como nueva característica.

h. Evaluación General que tienen los docentes y administrativos del Proyecto:

En esta temática emergente, los profesionales relatan las características propias del proyecto y los efectos que éste ha producido en la escuela tanto en los alumnos como a nivel general que permiten realizar una evaluación. En este sentido, le conceden mayor importancia a la diversidad de los juegos que otorga el proyecto como también al hecho de que sea un recreo guiado, además de la entretención y motivación que se observa en los niños. Seguido de estas bases, se encuentran otras mencionadas en menor medida, como el hecho de que los juegos estén diseñados con objetivos específicos, el aprendizaje que genera en los niños, la modalidad de rotación de monitores, la organización del proyecto y el trabajo en equipo. Por otra parte, es significativo mencionar que ciertos profesionales logran darse cuenta que es necesaria la participación de los mismos docentes en este proyecto, para así poder realizar más actividades y pertenecer activamente de los cambios manifestados en los estudiantes.

La tabla 1, resume los resultados mencionados tras la aplicación de entrevistas semiestructuradas a docentes y administrativos de la escuela:

Tabla 1:

Entrevistas realizadas a Docentes y Administrativos de la Escuela Eliodoro Yáñez Ponce de León	
Temas emergentes	Categorías
Foco de evaluación de la experiencia de los recreos diferentes, organizados a partir del proyecto "Recreos Entretenidos"	Evaluación ligada al Sentimiento
	Evaluación ligada a la Reflexión
	Evaluación ligada a la Observación
Trabajo de pares entre alumnos	Valoración positiva del trabajo de pares (simetría)
	Consecuencias del trabajo de pares
Trabajo de los mediadores de grupos	Valoración positiva del trabajo de los mediadores
	Funciones esperadas de mediación
	Competencias Esperadas de mediación (sociales, afectivas, cognitivas, conductuales, valóricas y actitudinales)
	Competencias de mediación observadas del trabajo de los mediadores (sociales, afectivas, cognitivas, conductuales, valóricas y actitudinales)

Continuación de la Tabla 1:

Entrevistas realizadas a Docentes y Administrativos de la Escuela Eliodoro Yáñez Ponce de León	
Temas emergentes	Categorías
Manifestaciones de cambios ocurridos en la escuela durante el proyecto	Valoración positiva de los cambios observados
	Cambios generales en el clima escolar
	Cambios en la disciplina de los estudiantes (Disminución de la agresividad)
	Causas atribuidas a estos cambios
Efectos producidos por el proyecto en los niños participantes del mismo	Motivación de los estudiantes
	Efectos observados a nivel grupal
	Efectos observados a nivel individual
	Competencias que esperan observar en los estudiantes y los grupos (Trabajo en equipo)
Trabajo en equipo como competencia social que se espera observar en los grupos	Valoración positiva del trabajo en equipo
	Comportamientos esperados del trabajo en equipo
Efectos del proyecto producidos en el aula	Efectos observados en los comportamientos de los estudiantes (Mediación de conflictos en el aula)
	Comportamientos que se esperan observar en el aula
Evaluación General que tienen los docentes y administrativos del Proyecto	Características propias del proyecto y efectos que ha producido en la escuela que permiten su evaluación

1.2 Entrevistas Grupales realizadas en Jornadas de Capacitación para monitores de primer y segundo ciclo.

Dentro del proyecto “Recreos Entretenidos”, se realizaron tres jornadas de capacitación a los monitores de los talleres, dos a primer ciclo y una a segundo ciclo. La finalidad de esta intervención además de tener como propósito poder trabajar herramientas de resolución de conflictos y las diferentes etapas y estrategias que pueden ser utilizadas para la mediación entre pares, buscaba conocer las opiniones y experiencias de los participantes respecto a su rol de mediador. Es importante mencionar que con el primer ciclo básico sólo se pudo trabajar en las categorías de función realizada y función esperada en comparación con el segundo ciclo. Las temáticas emergentes de esta intervención se explicarán a continuación.

a. Labores del mediador: Al preguntar a los monitores cuáles habían sido las funciones de mediación realizadas en su rol, la mayoría de los participantes menciona que hasta el momento su trabajo se relaciona bastante con aspectos técnicos, como preocuparse del audio, los materiales proporcionados para el grupo, la terminación de los productos artísticos, contar los puntos de los juegos, entre otras cosas. Por otro lado, dentro de las funciones que conlleva el interactuar con los pares, los estudiantes refieren en reiteradas ocasiones haber estado preocupados constantemente por los conflictos emergentes en las dinámicas del patio, específicamente las que surgen en sus grupos. Si bien esta función forma parte de la subcategoría de solución de conflictos, la manera de concebir la resolución de estos problemas es para ellos definida, como el estar atentos y observar que no ocurran discusiones ni peleas dentro de su taller, sin más intervención y acción que en ocasiones llamar la atención o intentar detener a los disputantes. Una de las monitoras afirma que se preocupaba de “ver que los niños no se enojen y se pongan a pelear” (Cecilia, 13 años). Por otro lado, un monitor cuenta que intentaba “tratar de ayudarlos, decirles que no peleen más” (Fernando, 13 años).

Dentro de las mismas labores que involucran interacción con los pares, el preocuparse de que se cumplan las reglas suele ser bastante significativo para los monitores, quienes perciben como parte de estas reglas, cuidar de que haya un buen comportamiento de los integrantes del colectivo, preocuparse que los demás cuiden el material y que los turnos se respeten para permitir que todos tengan la oportunidad de participar. Finalmente, una de las labores que destaca en los discursos, tiende a vincularse a actividades pedagógicas, focalizadas a enseñar y ayudar a los niños y niñas que forman parte de los talleres a comprender qué se hace en las sesiones y cómo se hace, resolver dudas y estar constantemente preocupados de que todos hayan entendido lo que hay que hacer. Y finalmente en un solo caso, emergió una labor de carácter autoritaria en el sentido de retar a los niños cuando no se cumplía con las reglas y objetivos del taller.

Por otro lado, dentro de este tema emergente se muestra una categoría que describe las funciones de mediación que los mismos mediadores esperarían desarrollar en el tiempo. Se presentan como significativas, las labores enfocadas mayoritariamente al carácter pedagógico del mediador, dedicado a la enseñanza y la ayuda de sus pares

pertenecientes a los talleres. Esta función está equitativamente distribuida tanto en los monitores del primer ciclo como en los del segundo ciclo. Seguido de esto, se encuentran las labores asociadas a la interacción con los demás donde se ubican en menor medida, el preocuparse de hacer cumplir las reglas y normas de los juegos, pero mayoritariamente se presenta la resolución de conflictos como una función relevante, percibida por estos alumnos como necesaria a la hora de presenciar un conflicto, sin embargo, algunos ven como indispensable acudir a alumnos más grandes para que los ayuden a detener enfrentamientos. En este sentido, relatan no sentirse capacitados para enfrentar situaciones de este tipo, principalmente por temor a ser agredidos, aunque luego de la capacitación dicen sentirse con más herramientas para poder hacerlo.

Cabe mencionar que además, se percibe como relevante para algunos estudiantes, aquellas funciones que se relacionan con características autoritarias como preocuparse de vigilar, establecer las reglas de los juegos, preocuparse de mantener el orden y cuidar a los demás, siendo estas dos últimas características nombradas reiteradamente por los monitores de primer ciclo. Y finalmente en solo un caso, se alude a una función esperada de carácter socio afectivo, mencionada por un monitor de primer ciclo en relación a dar afecto a los demás integrantes de los talleres del recreo.

b. Competencias esperadas de mediación: En esta temática, los mediadores no suelen mencionar reiteradamente competencias esperadas, por lo que no hay preponderancia de alguna de estas características. Sin embargo, esperan desarrollar en ellos competencias cognitivas (de carácter técnico), como el manejo y conocimiento tanto de las reglas como del juego que se dispone en el taller, así como también usar el distintivo de monitor para que los demás los validen y reconozcan como tales. Por otra parte, existen competencias esperadas de carácter actitudinal que van desde tener carácter y personalidad para poder desempeñar su trabajo, hasta ser puntuales en los talleres. Seguido de esto, competencias valóricas como el respeto por los demás y la responsabilidad y competencias afectivas como preocuparse de dar cariño a los demás, se observan en los discursos pero en baja frecuencia.

c. Dificultades que tienen los monitores para ejercer su labor: Al permitir una instancia para discutir en torno a las dificultades experimentadas en su labor, se percibe

una necesidad urgente de poder contar y compartir sus vivencias. En su discurso emerge que todas las dificultades en su labor derivan de conflictos con los estudiantes dentro de los talleres, aunque se observa que es principalmente con niños que recién se integran al taller, o estudiantes que no pertenecen a él y llegan a generar enfrentamientos con los otros miembros del grupo. Estos conflictos se manifiestan principalmente en agresiones, tanto hacia ellos como monitores como también hacia otros participantes. En mayor medida, se refieren a agresiones físicas, golpes, empujones, así como también insultos, garabatos y gritos. Sumado a esto, varios niños tanto integrantes de los talleres como algunos estudiantes que se entrometen en los colectivos, no cumplen las normas y reglas de los juegos, destacando mayoritariamente el no cuidado del material entregado y no respetar los turnos de los demás. La principal causa que surge de los relatos de los monitores cuando se refieren a los obstáculos que interfieren su desempeño, deriva de que no existe una validación por parte de los demás como mediadores, lo que conlleva a consecuencias tales como faltarles el respeto y no hacerles caso en las opiniones y tareas dadas. Un ejemplo que representa las dificultades más recurrentes en los monitores se puede observar cuando uno de ellos dice que “no nos respetan, no nos hacen caso, nos dicen garabatos, nos tiran las cosas, es más, la otra vez casi le rompen una pierna a un niño por darle una patada a la mesa” (Fernando, 13 años).

d. Evaluación de los Recreos Entretenidos: Al inicio de las jornadas, uno de los temas abordados con los monitores se relacionaba con realizar una evaluación a nivel general del proyecto, encontrándose en la totalidad de los casos, una valoración positiva de la experiencia. Sus respuestas se justificaban con diversos motivos de satisfacción que permitían valorar positivamente el proyecto. Entre ellas se encontraban respuestas específicas que se asociaban a actividades precisas de su gusto, pero también surge que uno de los motivos de su adherencia recae en que pueden enseñar y ayudar a los demás siendo mediadores de los grupos.

La siguiente tabla 2, presenta los resultados generales obtenidos tras la aplicación de entrevistas grupales realizadas durante las jornadas de capacitación para monitores:

Tabla 2:

Jornadas realizadas a los monitores de los grupos del proyecto Recreos Entretenidos	
Temas Emergentes	Categorías
Labores del mediador	Funciones realizadas de mediación (Labor técnica, interacción entre pares, labor pedagógica, actitudes autoritarias)
	Funciones esperadas de mediación (Interacción entre pares, labor pedagógica, actitudes autoritarias, labores socio afectivas)
Competencias esperadas de mediación	Competencias sociales esperadas
	Competencias actitudinales esperadas
	Competencias cognitivas esperadas
	Competencias afectivas esperadas
	Competencias valóricas esperadas
Dificultades que tienen los monitores para ejercer su labor	Falta de respeto de los demás como causa de la dificultad
	Conflictos observados dentro de los grupos
Evaluación de los Recreos Entretenidos	Motivos de Satisfacción que permiten valorar positivamente el proyecto (Actividades asociadas y Rol del Mediador)

1.3 Sistematización de los Diarios de Campo realizados a los colectivos instalados en los Recreos Entretenidos.

a. Duración del rol del monitor: Fue posible percibir ciertas diferencias entre los monitores de primer ciclo y aquellos de segundo ciclo, respecto a la constancia en el cargo, el compromiso con su rol y la duración que han tenido en el tiempo siendo monitores. En primer lugar, se observa mayoritariamente que aquellos monitores de cursos más pequeños tienden a cumplir con su cargo en el tiempo establecido, que son aproximadamente dos semanas, o más bien, se retiran unos días antes debido, a que se interesan en otras actividades, no son capaces de tolerar la frustración, falta perseverancia en el cargo y sumado a esto, no son capaces de cambiar su actitud que a veces tiende a ser más impulsiva y menos pacífica. Por otro lado, se observa que la gran mayoría de los monitores de segundo ciclo tiende a permanecer en su cargo por más tiempo del establecido debido a su constancia, compromiso con el cargo y con el grupo, responsabilidad, además de percibir su rol como importante, y tener consciencia de lo relevante que es la mediación de conflictos al interior de los talleres. Estas actitudes que

Llevar a los monitores a permanecer en el tiempo generan consecuencias principalmente a nivel individual en cada uno de los monitores, en el sentido de mejorar sus comportamientos, además de convertirse en un ejemplo para los alumnos e integrantes del colectivo.

b. Funciones realizadas de mediación: Una constante que emergió en la totalidad de los colectivos respecto a la mediación, y que fue observada principalmente al inicio de los cargos, fueron las labores técnicas ejercidas por los mediadores, como por ejemplo; preocuparse de que hubiese material, cuidar del audio, pasar y escribir la lista de asistencia de los participantes, ordenar y limpiar entre otras características. Así también, en igual medida, se encuentran las funciones de ámbito pedagógico que podían ser visualizadas cuando se preocupaban por ayudar a los demás integrantes, enseñaban a los demás las técnicas que debían realizar y guiaban los procesos de fabricación de productos, coreografías o utilización del material.

Por otra parte, se encuentran las labores relacionadas con la interacción entre pares, donde estar atentos de hacer cumplir las reglas de los talleres (como por ejemplo, que se respeten los turnos y que los participantes no destruyan el material) son percibidas en menor medida. Con mayor frecuencia se presenta la función de resolución de conflictos, pero cabe mencionar que esta labor sufre una transición en el tiempo, que será presentada en el tema emergente de transiciones del rol del mediador.

c. Competencias observadas de mediación: Durante las observaciones participativas que se realizaron en cada colectivo fue posible visualizar, en mayor medida, competencias que tienen relación con aspectos valóricos en los mediadores. En su gran mayoría prima el ser responsable de las funciones realizadas, ser solidarios con sus compañeros y comprometidos con su rol. Así mismo, las competencias de carácter actitudinal se muestran bastante claras en los mediadores quienes principalmente se, tienen carácter y personalidad que los hace destacar por sobre los demás. En menor medida, se encuentra la puntualidad y, en un solo caso, la baja tolerancia a la frustración que denota un monitor de primer ciclo. Además, como competencia cognitiva se encuentra tener un conocimiento previo de las técnicas que se utilizaban en el taller asignado, como por ejemplo, saber de las normativas del ping-pong. Seguida de esta sub

categoría, sentirse importantes y motivados se encuentra presente en los monitores sobre la labor que ejercen en reiteradas ocasiones como competencia afectiva. Para concluir y en relación a competencias sociales, es posible percibir en menor frecuencia, pero igualmente significativo, esbozos de liderazgo, y habilidades comunicacionales como el diálogo y la escucha activa.

d. Dificultades observadas que tienen los mediadores para ejercer su labor: Los obstáculos que impidieron a los mediadores realizar óptimamente su labor guardan relación con conflictos generados mayoritariamente por niños externos al grupo y en menor instancia, a los mismos integrantes del colectivo que en este caso, se refiere a aquellos que llevan muy poco tiempo en el taller o bien que están poco motivados. Las principales causas que generan estos conflictos guardan relación con no cumplir las normas y reglas de los talleres. Entre ellas la más reiterada es el mal manejo del material utilizado, su destrucción y conflictos por tal motivo. Seguido de eso, la falta de respeto, tanto al monitor como a los niños del taller, se refleja en improperios, insultos y agresiones así como también, pero en menor medida, que no se respetan las instrucciones señaladas en cada uno de los colectivos.

e. Transiciones del rol del mediador: Es posible observar un cambio en el rol del mediador. Al inicio del proceso de formación como monitor priman las funciones técnicas y pedagógicas por sobre aquellas que involucran la resolución de conflictos, sin embargo, hacia el final del proceso se observa un desarrollo del rol de mediador como una persona capaz de aplicar diversas habilidades para ayudar a mediar en eventuales y evidentes problemas. Se visualiza que recién después de las jornadas de capacitación de mediadores, los monitores comienzan a desarrollar habilidades de mediación. Los primeros registros denotan que la relación que los monitores tienen con los conflictos se manifiestan principalmente con respuestas tales como gritar y retar a los niños cuando éstos están involucrados en disputas, además de percibir en ellos, cierto grado de temor de acercarse y mediar los conflictos, por el hecho de poder ser agredidos. Por otro lado, tienden a llamar a la profesional a cargo para que ayude a detener las disputas. Sin embargo, a medida que transcurren los meses, y es posible observarlo principalmente en aquellos niños que participaron de las jornadas, los monitores comienzan a movilizarse y realizar acciones cuando se manifiestan estos inconvenientes tales como tranquilizar a las

partes, posicionarse en medio de la rencilla para dialogar con los involucrados y en menores casos, dar contención y cariño a los protagonistas considerando esto, una transición al concepto de mediador.

Además de las diferencias observadas, principalmente en cuanto a la mediación y resolución de conflictos, es posible observar en el transcurso del tiempo un cambio en el rol del monitor que se ve reflejado en los comportamientos y actitudes de éstos para con los participantes. En un primer momento y haciendo referencia a los monitores de los primeros grupos, se observan en su mayoría, actitudes autoritarias como por ejemplo mandar y dar órdenes a los integrantes, gritar y retarlos, así como también se presentan reacciones agresivas frente a los conflictos y en menor medida, pero no por eso menos importante, es el hecho de querer hacerlo todo. Esta última característica guarda relación con no dejar al participante realizar por sí sólo su creación, terminando muchas veces por hacerlo el monitor.

Los últimos grupos de trabajo, presentan a mediadores con actitudes completamente diferentes a las de un inicio. Es posible observar un marcado trabajo en equipo, en donde el mediador permite que los protagonistas sean los participantes de los grupos, opinando respecto a las decisiones y trabajando en torno a una meta. Así también, están más dispuestos a ayudar y enseñar a cada uno de los integrantes siendo más carismáticos, democráticos y cercanos con los mismos, además de poder controlar sus impulsos, estar más tranquilos y ser respetuosos para con los demás. Finalmente una característica que es posible de visualizar reiteradamente en los diarios de campo, son los cambios de conducta que han tenido aquellos mediadores que en un principio eran más conflictivos y disruptivos.

f. Comportamientos que tienen los participantes de los grupos con los monitores: En esta temática existen dos subcategorías que presentan los principales datos observados. Por un lado, se encuentran aquellos estudiantes que faltan el respeto a los monitores y no siguen las instrucciones, y por otro, aquellos que las cumplen y respetan a los mismos. El primer grupo está formado por aquellos niños que llevan poco tiempo en el grupo y están muy poco motivados y/o aquellos estudiantes externos que desordenan los materiales, los destruyen y molestan a los demás integrantes y sumado a

esto también a los monitores. En el segundo grupo, se encuentran aquellos niños más pequeños que tienen ansias de ser monitores de grupos por lo cual se preocupan de respetar al monitor y seguir las instrucciones para ser escogidos, así como también aquellos niños motivados con el colectivo y que validan el rol del monitor y también las reglas de los juegos.

g. Competencias observadas en los talleres: En este tema emergente es posible distinguir tanto competencias grupales como también individuales. En cuanto a aquellas grupales que han sido observadas es viable señalar que en gran medida se presentan competencias relacionadas con actitudes valóricas como el respeto y la tolerancia, tanto por el compañero como por los turnos establecidos. Seguido de esto, compartir en grupo y disfrutar de las actividades que se realizan en los talleres, es un patrón común que se visualiza en todos los diarios de campo como competencias sociales y afectivas preponderantes. También, vale mencionar que cuando es necesario tomar una decisión, todos los participantes tienen derecho a opinar lo que les parece o no pertinente, así como también utilizan la negociación entre participantes mediada siempre por el monitor, como estrategia para resolver conflictos grupales. Y en menor medida, a nivel grupal, los participantes se observan comprometidos con las labores que se realizan en los talleres y se esboza un cierto grado de pertenencia al grupo, con el cual se identifican y están pendientes, de cuidar tanto el material que ocupan como el objeto que fabrican en algunos colectivos.

Por otro lado, se encuentran las competencias individuales observadas en los participantes durante los talleres. Es posible dar cuenta de su nivel de concentración y tranquilidad a la hora de estar trabajando en las funciones ejercidas por cada uno, además de percibirse una clara motivación por lo que están haciendo. También y en menor frecuencia se presenta la puntualidad y el hecho de sentirse importantes por pertenecer a un grupo.

h. Transiciones observadas en los grupos: Al igual que los monitores, existe una diferencia a nivel grupal a medida que transcurre el tiempo en los talleres. En primer lugar se presenta una transición grupal que va desde las manifestaciones de agresión a la pertenencia por el grupo y respeto por los demás. En este sentido, se observa casi en la

mayoría de los grupos, que en los tiempos iniciales del proyecto, existían más discusiones entre los participantes debido a la dificultad en comprender la lógica de trabajo del proyecto, que tenía como pilares básicos el respeto por el otro y el carácter cooperativo de trabajo, por lo que solían generarse peleas por los materiales, se insultaban e incluso en ocasiones menores, se golpeaban entre ellos mismos. Pese a esto, en los últimos grupos se observa que los participantes entre sí, se preocupaban de cuidar el material, trabajaban respetando la opinión del otro y se sentían comprometidos con el taller, reflejando en sus actitudes, cierto grado de pertenencia. Por otro lado se presenta la categoría de transición que va desde el trabajo individual al trabajo en equipo. En un principio, muchos niños trabajaban individualmente, sin querer la ayuda de otros lo que no permitía poder cumplir con uno de los pilares del proyecto como es trabajar cooperativamente. Sin embargo, a medida que transcurría el tiempo, se percibieron diversos cambios en cuanto a los equipos de trabajo, siendo la característica más observada, la lógica de trabajo grupal manifestada en la ayuda mutua, compartir los materiales y dividir las tareas con el objetivo de dar importancia a todos los integrantes.

A continuación se presenta la tabla 3 que resume los resultados obtenidos de los diarios de campo:

Tabla 3:

Diarios de Campo generados a partir de la Observación Participante de los Recreos Entretenidos	
Temas Emergentes	Categorías
Duración del rol del monitor	Duración de los monitores de primer ciclo
	Duración de los monitores de segundo ciclo
	Causas de la retirada de los monitores
	Causas de la permanencia de los monitores
Funciones realizadas de mediación	Consecuencias de la permanencia de los monitores
	Labor técnica realizada por el mediador
	Labores que guardan relación con la interacción entre pares
Competencias observadas de mediación	Labor pedagógica realizada por el mediador
	Competencias sociales
	Competencias afectivas
	Competencias valóricas
	Competencias cognitivas
	Competencias actitudinales

Continuación Tabla 3:

Diarios de Campo generados a partir de la Observación Participante de los Recreos Entretenidos	
Temas Emergentes	Categorías
Dificultades observadas que tienen los mediadores para ejercer su labor	Conflictos observados en los grupos
	Causas de la generación de los conflictos observados
Transiciones del rol del mediador	De iniciar en el rol de monitor y realizarse en el rol de mediador
	Cambios observados del mediador en base a los comportamientos y actitudes que tienen con los participantes de los grupos
Comportamientos que tienen los participantes de los grupos con los monitores	Faltar el respeto y no seguir las instrucciones
	Respetar y seguir instrucciones
Competencias observadas en los talleres	Competencias observadas de carácter grupal
	Competencias observadas de carácter individual
Transiciones observadas en los grupos	Del trabajo individual al trabajo en equipo
	De la agresión a la pertenencia y respeto por los demás

1.4 Encuesta autoaplicada, efectuada a los estudiantes participantes de los Recreos Entretenidos.

Esta última técnica de recolección de información aplicada de manera opcional a los estudiantes que participaron en alguna ocasión del proyecto, consistía en la completación de dos hojas. En primer lugar, se realizan tres preguntas que buscan evaluar la experiencia de la intervención y la importancia que tiene la mediación y la cooperación en esta instancia. La segunda parte tiene como objetivo poder visualizar por medio de un dibujo, cómo era el patio de la escuela antes del proyecto en primer lugar, y cómo era el patio de la escuela cuando el proyecto funcionaba. A continuación se presentan los temas emergentes de esta evaluación y las categorías de éstos. Pero antes, es importante mencionar que debido a que esta evaluación fue realizada de manera anónima y con carácter voluntario, independiente de las edades, los resultados obtenidos son transversales.

1.4.1. Primera Parte: Contestación escrita de las preguntas realizadas.

a. Experiencia de los Recreos Entretenidos: A partir de los resultados obtenidos, es posible observar que respecto a la primera pregunta realizada en la evaluación final, que concierne a la afinidad y gusto del proyecto por parte de los niños, casi la totalidad de los participantes (debido a que un solo actor manifiesta esta experiencia como negativa) señala el proyecto, como una experiencia positiva y gratificante. Sin embargo, los significados asociados a las justificaciones de tal experiencia podrían diversificarse, encontrándose en la minoría de los casos una justificación positiva más bien general que puede relacionarse con un bienestar global experimentado por el niño, tras la práctica del proyecto. En otros casos, donde se halla la mayor parte de las respuestas, los actores señalan de manera específica, las actividades que están ligadas a esta experiencia gratificante.

La categoría emergente que justifica las experiencias, se engloba tras la concepción de motivos de satisfacción que permiten evaluar la experiencia como positiva, donde es posible agrupar las respuestas en tres subcategorías: diversidad de las actividades ofrecidas por el proyecto, entretenimiento y mención de alguna actividad, y preferencia por una actividad. En la primera subcategoría, se encuentra la mayoría de los casos, en los cuales se señala a más de una actividad a la hora de justificar la satisfacción de su experiencia. Los participantes en este caso, denotan como relevante poder escoger los juegos de su interés frente a una diversidad de los mismos. Un ejemplo característico de esta categoría, ligada a una experiencia positiva general, se puede reflejar en la siguiente respuesta: “Sí, porque antes no había mucha variedad de actividades para realizar”.

En la minoría de las respuestas, se observan tales experiencias que denotan como relevante el carácter de entretenimiento que se le atribuye al proyecto, nombrando las actividades de preferencia, pero por sobre éstas, la importancia recae siempre en la distracción y la diversión que ellas producen. Un participante señala lo siguiente: “Sí, me han gustado los taca-tacas, que haya luce, saltar la cuerda, ping-pong y eso hace que los recreos sean entretenidos”

Finalmente, un gran número de niños, señala sus intereses en una actividad específica, a la hora de justificar su experiencia positiva.

b. Importancia del trabajo en equipo y la cooperación entre pares: En segunda instancia, referente a la explicación que dan los actores respecto a la importancia de la cooperación y el trabajo en equipo dentro de los recreos entretenidos, se observa que casi la totalidad de ellos (exceptuando a un participante que se aleja de esta valoración) consideran como significativa y relevante esta forma de trabajar. Esta importancia, sin embargo, se refleja en dos subcategorías. Por una parte, una gran cantidad de niños señala acciones que permiten que sea relevante el trabajo en equipo, siendo así una respuesta específica. Por otra parte, una minoría de actores significa como relevante tal metodología, sino que más bien de manera general, ya que esta atribuida a un bienestar global.

Los motivos de relevancia del trabajo en equipo y la cooperación se diversifican, observando principalmente que esta forma de trabajo permite compartir y ayudarse, tanto entre los mismos pares como con los profesionales, representando un alto porcentaje de las razones asociadas a la cooperación. Este motivo se ve reflejado en la siguiente narración: “Sí, porque así se comparte con más gente, conoces a más personas”. Seguido de este motivo de relevancia, se describe en un número significativo de casos que el trabajo en equipo permite el logro de objetivos, metas y trabajos como un factor preponderante, que conlleva de esta forma, a la obtención de productos ya sean materiales o también sociales, y que éstos cobren significado a la hora de estar en grupos. Así es señalado por un participante como: “Sí, porque podemos terminar los trabajos más rápido”.

En otro aspecto, resulta importante mencionar que algunos participantes significan el trabajo en equipo como un medio para combatir y/o prevenir la violencia, señalando que permite disminuir los conflictos y peleas que cotidianamente se ocasionan en este horario, y a la hora de compartir ciertos juegos. Esta subcategoría queda representada fielmente en la siguiente narración: “Sí, porque compartimos y no peleamos”. Y finalmente siendo nombrado por un solo actor, se encuentra que el trabajar en equipo produce entretenimiento, diversión y disfrute de las actividades realizadas.

c. Importancia del rol del monitor: Para finalizar el análisis de los resultados de las respuestas escritas, la última interrogante se encuentra asociada a cuán relevante fue para los niños la presencia de monitores dentro de los recreos entretenidos. En este caso, la totalidad de los participantes señaló que el trabajo de los mediadores era importante para ellos. El significado de tal justificación en la mayoría de los niños, se responde al relacionar esta relevancia con acciones realizadas por el mediador que permiten esta respuesta. Por otro lado, en menor cantidad, las argumentaciones que se dieron tienen dependencia con un bienestar más que nada general. Para ningún caso fue irrelevante el rol del monitor en los grupos de trabajo.

Los motivos de relevancia del trabajo de los monitores que se observaron para dar importancia al rol del mediador varían, siendo en mayor medida justificada la acción atribuida del mediador como aquel que enseña y ayuda tanto a los pares como a los profesionales a cargo de los juegos. Esta razón puede ser representada en la narración de un participante al señalar que: “Los monitores son importantes porque así enseñan a los niños”.

En igual medida, se pueden observar dos subcategorías que justifican la relevancia de la labor de los monitores. Una de ellas atañe a que los monitores cumplen funciones de carácter autoritario como el mandar en las tareas asignadas, vigilar el comportamiento de los niños y además establecer un orden dentro de los grupos. Por otro lado, es posible destacar que el rol del monitor cobra importancia al considerarse un ente que puede ayudar a que no se ocasionen discusiones entre los niños y también poder prevenir la violencia entre los pares. Un ejemplo significativo señala que: “Los monitores son importantes porque ayudan a que los niños no peleen”. Finalmente, en orden decreciente, se refiere la importancia que tiene el rol del monitor dentro de los grupos al mencionar que fomenta en los demás integrantes el respeto tanto por los demás como por las reglas, instrucciones y cuidado del material, así como también fomenta valores de justicia y por último, que está preocupado constantemente de cuidar a los demás participantes del taller de no ser molestados por otros niños.

Las Tablas 4, 5 y 6 exponen la categorización construida en base a la contestación de las preguntas de la encuesta autoaplicada:

Tabla 4:

Evaluación Final del Proyecto Parte I		
Pregunta 1: ¿Te ha gustado la experiencia de los Recreos Entretenidos? ¿Qué cosas te han gustado?		
Temas Emergentes	Categorías	Subcategorías
Experiencia de los Recreos Entretenidos	Experiencia Positiva	Experiencia positiva general (ligada a un bienestar general)
		Experiencia positiva específica (ligada a actividades)
	Experiencia Negativa	
	Motivos de Satisfacción que permiten evaluar la experiencia como positiva	Diversidad de Actividades ofrecidas en el proyecto
		Entretenimiento y mención de alguna actividad
		Preferencia por una actividad o coincidencia de los intereses por una actividad

Tabla 5:

Evaluación Final del Proyecto Parte I		
Pregunta 2: ¿Crees que es importante el trabajo en equipo y la cooperación en los recreos? ¿Por qué?		
Temas Emergentes	Categorías	Subcategorías
Importancia del trabajo en equipo y la cooperación entre pares	Relevante e Importante	Importancia General (ligada a un bienestar general)
		Importancia Específica (ligada a acciones que permiten que sea relevante)
	Irrelevante o sin importancia	
	Motivos de Relevancia del trabajo en equipo y la cooperación	La cooperación permite compartir y ayudarse entre pares
		La cooperación permite el logro de objetivos
		La cooperación favorece que no se genere violencia
		Produce entretenimiento, diversión y disfrutar de las actividades

Tabla 6:

Evaluación Final del Proyecto Parte I		
Pregunta 3: <i>¿Crees que son importantes los monitores? ¿Por qué?</i>		
Temas Emergentes	Categorías	Subcategorías
Importancia del rol del monitor	Relevante e Importante	Importancia General (ligada a un bienestar general)
		Importancia Específica (ligada a acciones que permiten que sea relevante)
	Motivos de Relevancia del trabajo de los monitores	Los monitores ayudan a que no se produzcan conflictos ni violencia entre pares
		Los monitores enseñan y ayudan tanto a los pares como a los profesionales encargados del taller
		Los monitores cumplen funciones de carácter autoritaria (mandar, vigilar, orden)
		Los monitores se preocupan por el cuidado de los pares
		Los monitores fomentan el respeto y la justicia

1.4.2 Segunda Parte: Aplicación de prueba gráfica del antes y el después

a. Interacciones en situación de patio observadas antes del proyecto:

Representando a la mayoría de los casos, se describe la situación de patio previo al proyecto a partir de la presencia de más de un niño, caracterizado por la falta de actividad (de cada uno y/o entre ellos), además de la falta de expresión emocional de los actores. Sumado a esto, la ausencia de elementos de contexto, sin embargo, en algunos casos se presentan, pero no existe interacción alguna con éstos. Representando también a la mayoría, la subcategoría de aislamiento describe la situación de patio con la presencia de un solo actor en el dibujo, destacando la ausencia de actividad individual. En algunos casos, los personajes se muestran inexpresivos y en otros, se dibujan principalmente con emociones negativas ligadas a la tristeza. En cuanto a los elementos de contexto en algunos dibujos no se observan, sin embargo, en otros se manifiestan, pero sin relación alguna con los actores.

Otra subcategoría preponderante en las gráficas observadas atañe a un predominio de las emociones negativas como respuestas que también se presentan recurrentes en los dibujos, observándose en ellos la presencia de más de un niño representado por la ausencia de actividad tanto individual como grupal. La emoción que

se manifiesta aquí es la tristeza. Se destaca la existencia de elementos de contexto, sin embargo, no hay relación con éstos.

Por otro lado y representando a un número más pequeño, pero no por eso menos importante, el predominio de expresiones de aburrimiento caracteriza a este grupo por presentar a más de un niño sin actividad individual y en el caso de observarse actividades grupales estas no involucran juegos, manifestándose el aburrimiento a través de la expresión de los actores, quienes se dibujan principalmente con emociones ligadas a la tristeza. Acompañado de esto, se observan textos en los dibujos que denotan este estado. En algunos casos son señalados elementos de contexto, sin embargo, no existe relación con ellos, y en otros casos no se presenta ningún elemento. Seguida de esta subcategoría siendo un número considerado, pero menor que los anteriores, se señala la situación de patio con la ausencia de actores y también de expresiones. Pese a esto, en algunos dibujos se presentan elementos de contexto.

Finalmente, se presenta en un solo caso, emociones positivas, donde se observa a más de un niño y se señalan actividades grupales aunque no individuales en donde la emoción que prima, es la alegría manifestada por los actores. En este caso existen elementos de contexto y una relación con ellos.

b. Interacciones en situación de patio observadas después del proyecto: Es posible observar que la situación de patio durante el proyecto de los recreos entretenidos cambia drásticamente en comparación con las gráficas realizadas antes de la iniciativa. Un factor importante de este cambio es la valoración que la mayoría de los actores le atribuye a los elementos de contexto, observándose en casi la totalidad de los dibujos, una relación por parte de los niños con estos elementos, lo que denota, interacciones individuales y también grupales. Esto nos permite vislumbrar la valoración que tiene el juego como un facilitador de las relaciones o interacciones que se construyen en esta situación. En este sentido, es posible reconocer dentro de las gráficas, juegos grupales, que podemos segmentar en juegos colectivos y juegos colectivos simultáneos. Los primeros, que representan a la mayoría de los juegos, se reconocen al visualizar acciones grupales e interacciones entre los niños, tanto al participar de un juego como de más de uno. Los segundos, que señalan actividades individuales, pero también grupales,

permiten valorar positivamente el hecho de que todos están realizando alguna actividad, lo que resulta ser un elemento significativo, ya que si bien es importante el juego que el niño realiza solo, éste es capaz de darse cuenta y de valorar que a su alrededor hay más niños participando de otras actividades, lo que hace que el juego sea simultáneo. En este sentido, es posible apreciar que estos dos tipos de juegos, exigen a los participantes un nivel de colaboración para que se generen interacciones, atribuyéndole a esto, una necesidad de que otros también ayuden a manipular los elementos de contexto, considerando así a estas relaciones, como complejas. Por otro lado, existen otros tipos de juegos que si bien representan una cantidad menor que los colectivos, no dejan de ser relevantes. En este caso, se encuentran los juegos individuales, representados por acciones de un solo actor y que mayoritariamente no exigen algún grado de colaboración, ya que no se perciben interacciones con otros participantes.

Como anteriormente fue relatado, la mayoría de los casos presenta elementos de contextos en los dibujos, lo que hace que se valoren tanto los diferentes juegos ofrecidos por el proyecto como también la utilización de éstos. En muy pocos casos, se perciben estos elementos sin ser manipulados por los actores o tener algún tipo de relación con ellos, lo que hace que no existan ni acciones individuales ni grupales. Sin embargo, es posible apreciar un bienestar general que no necesita de acción alguna, ni de los demás. Los resultados obtenidos pueden ser visualizados en la presente tabla 7:

Tabla 7

Evaluación Final del Proyecto Parte II	
Realización del Dibujo del Antes y el Después	
Temas Emergentes	Categorías
Interacciones en situación de patio observadas antes del proyecto	Falta de actividad e inexpressión en los estudiantes
	Falta de actividad y predominio de emociones negativas
	Actividad que no involucra juego y predominio de expresiones de aburrimiento
	Presencia de actividad grupal y emociones positivas
	Presencia de un solo niño (aislamiento)
	Ausencia de niños
Interacciones en situación de patio observadas después del proyecto	Valoración positiva del juego colectivo
	Valoración positiva del juego colectivo simultáneo
	Valoración positiva del juego individual

2. Análisis de resultados por objetivos específicos

2.1 Descripción de los significados asociados al rol del mediador, construidos por los monitores de grupo de la escuela Eliodoro Yáñez Ponce de León.

Para responder al primer objetivo específico de este estudio, se integraran por un lado como técnicas de recolección de información, la observación participativa reflejada en la sistematización de los diarios de campo y por otro, los talleres realizados a los monitores en modalidad jornadas de capacitación.

En este sentido, el rol del mediador está principalmente construido en base a tres componentes. En primer lugar se consideran las **labores del mediador**, en donde es posible distinguir por parte de los mismos, aquellas funciones de mediación realizadas hasta ese momento, así como también, aquellas que creen son importantes de desarrollar. Por otra parte, se encuentran las **competencias esperadas** de su rol, incluyendo aquí las habilidades y actitudes que manifiestan estos actores. Y finalmente, se encuentran aquellas **dificultades** que le impiden poder realizar un óptimo trabajo. Todas estas temáticas que han emergido de los talleres realizados a los monitores son posibles de contraponer o triangular con lo observado en su quehacer dentro de los grupos, lo que permite visualizar las diferencias existentes entre lo que para los mediadores ha sido lo realizado con lo que se observó en los patios, algunas observaciones que no coinciden con los relatos de los monitores, así como también, varios aspectos que emergen de las sistematizaciones de los diarios de campo que no son nombradas por estos actores.

Para construir los significados que se tienen respecto al rol del monitor, se comenzará analizando las funciones de mediación que han tenido que desempeñar estos actores en su cargo. En primer lugar, es posible corroborar por medio de las observaciones, que las labores que tienden a desarrollar los monitores antes de las jornadas, aunque igualmente se observan a lo largo del proceso, se basan mayoritariamente en labores técnicas y pedagógicas como ellos mismos lo mencionan en sus relatos, en donde esta última, también se comprueba como función esperada por los

mismos monitores sobre su rol. Además de estas funciones, se preocupan constantemente de hacer cumplir las reglas del grupo en lo que concierne a respetar los turnos y preocuparse del cuidado del material, lo que concuerda con lo realizado y esperado por parte de los monitores.

Una de las funciones tanto realizadas como esperadas por los monitores es la resolución de conflictos considerada dentro de aquellas labores de interacción entre pares. Esta función demuestra un cambio paulatino, tanto en lo relatado por ellos como en la transición observada en los patios. Se observa que la forma de resolver conflictos en un principio denota actitudes más pasivas de los monitores, quienes se dedican más que nada a retar a los disputantes, a observar los conflictos sin involucrarse en ellos, pidiendo ayuda a terceros, así como también se percibe una sensación de temor de ser agredidos por involucrarse en medio de éstas rencillas, como es narrado también por ellos mismos. Si bien esta temática es nombrada reiteradas veces por ellos como función esperada al ser considerada como necesaria para poder solucionar los problemas que emergen en los grupos, éstos dicen no sentirse capacitados para realizarlo, sin pronunciar de qué forma lo harían. En las observaciones se constata un cambio en esta función, y luego de las capacitaciones, ya que se percibe un rol activo a la hora de enfrentar una problemática, preocupándose en primera instancia de llamar la atención a los estudiantes que protagonizan el conflicto para luego tranquilizar a las partes, posicionándose después en medio de una disputa para intentar en menor medida, aunque igualmente significativo, dialogar con los involucrados. Por otro lado, hay algunos monitores, mayoritariamente los más pequeños, quienes se interesan por el bienestar de los implicados otorgando afecto y contención posterior al conflicto.

Una función de mediación que destaca y que en este caso es observada con mayor frecuencia en los recreos más que en el relato de los propios monitores, es el hecho de retar a los participantes cuando no están realizando lo establecido. En los diarios de campo se perciben estas funciones como patrones reiterados en la mayoría de los grupos de trabajo y otras funciones relacionadas con características de carácter más autoritarias que son percibidas más que nada antes de las capacitaciones, como por ejemplo que mandan y dan órdenes a los integrantes, les gritan y los retan, así como también se presentan reacciones agresivas frente a los conflictos.

Otro aspecto que permite construir el rol, concierne a las competencias tanto observadas como esperadas a desarrollar por parte de los monitores. Es posible comprobar que ciertas competencias de carácter valórico como la responsabilidad de los monitores para con su labor, así como también competencias actitudinales como la personalidad y el carácter de los mismos, que los hace diferenciarse de los demás integrantes de los grupos son observadas en mayor medida en las dinámicas del proyecto, aunque igualmente fue posible percibir cierto grado de puntualidad en algunos monitores y en el caso de las competencias cognitivas, éstos manejaban un conocimiento superior de las técnicas y reglas de los juegos desarrollados por sobre los demás. Si bien estos aspectos son considerados por los monitores, existen diferentes categorías que emergen de las observaciones realizadas y que permiten visualizar otras competencias en ellos. En este sentido, aquellas que son percibidas en mayor medida, reflejan que los monitores tienen una gran motivación por lo que hacen y dentro de las competencias valóricas, un compromiso por su labor, así como también, una ayuda constante a los demás participantes en lo que sea necesario definiéndose esta última tras el concepto de solidaridad, así como también, el hecho de sentirse importantes por sobre los demás con el rol que están desempeñando como competencia afectiva. Además de esto, se observan competencias sociales que denotan ciertos rasgos de liderazgo de algunos monitores.

En relación a las dificultades que obstaculizan la labor del monitor, es posible visualizar que, efectivamente así como lo relatan los monitores en las jornadas, éstas derivan de conflictos principalmente ocasionados por estudiantes que no pertenecen al taller y que son disruptivos con el grupo y en menor medida a aquellos integrantes menos motivados o que recién se vienen integrando. Los conflictos más observados y que concuerdan con el discurso de los monitores es que los niños destruyen y pelean por los materiales, pero se percibe que cuando los monitores se refieren a estos conflictos tienden a reiterar y dar mucho más importancia a la agresividad manifestada en estas discusiones, que se traduce en agresiones tanto físicas como verbales o psicológicas producida por estos alumnos que generan las discusiones para con los monitores y también hacia los demás participantes, que si bien son percibidas en los patios durante las intervenciones, no son tan frecuentes como lo relatado. Si bien, las principales causas

observadas de estas dificultades se originan por que los estudiantes no cumplen y respetan las normas y reglas de los juegos, estas dificultades también se generan según lo relatado por los monitores porque se les falta el respeto tanto a ellos como a los otros. Aquí es importante mencionar que, para los monitores, todas estas manifestaciones mayoritariamente se producen porque no existe una validación de su rol y no son reconocidos, lo que conduce a que no les hagan caso y por ende les falten el respeto.

Para finalizar, aspectos que no pudieron ser recogidos de las jornadas, pero que fueron observados en las intervenciones del patio de la escuela, se basan en dar cuenta de una cierta transición del rol del monitor que en parte puede ser debida a las capacitaciones realizadas. En este sentido, se hace referencia a los cambios observados del mediador en base a los comportamientos y actitudes que tienen con los participantes de los grupos. En este caso, funciones autoritarias al principio de sus cargos que denotan cierto mandato por parte de éstos para con los integrantes de los grupos, así como también preocuparse de vigilar que hubiese orden en los talleres y actitudes un tanto agresivas con los demás y reiteradas manifestaciones de querer constantemente realizar ellos las actividades de los participantes, podrían denotar que no sabían cómo manejar las situaciones, además de reflejar comportamientos más centrados en ellos mismos que en los demás. Sin embargo, esta situación cambia favorablemente, con el tiempo y luego de la capacitación, ya que se puede visualizar en los monitores actitudes mucho más solidarias donde el trabajo en equipo es una constante importante en el trabajo, tanto de ellos como del grupo en general, dedicándose a escuchar lo que opina el otro e integrándolo en función de que el grupo realice el mejor trabajo posible, así como también, ser más carismáticos y cercanos a los participantes preocupándose constantemente de ayudar y enseñar al otro, desde una posición más cercana y de iguales, pero con respeto por el otro, tanto del monitor al integrante como viceversa.

2.2 Identificación de las valoraciones que tienen de la mediación y cooperación entre pares como procesos facilitadores de la convivencia, los docentes y administrativos de la escuela Eliodoro Yáñez Ponce de León.

Para analizar los resultados obtenidos en relación a este objetivo, se utilizarán las entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes y administrativos de la escuela como técnica de recolección de información.

2.2.1. Valoraciones de la mediación

Siendo conocida la mediación entre pares como una técnica de resolución de conflictos por los docentes, al construir el rol del monitor en base a las funciones de mediación esperadas, se percibe un connotado interés por parte de los entrevistados en que el monitor se focalice principalmente en labores que guarden relación con los conflictos y sus soluciones. En este sentido, ser un moderador de las disputas que ocurren en las horas de colación, acercarse de manera flexible a las problemáticas, así como buscar eventuales soluciones a estos, son características que identifican al mediador. Sin embargo, al igual que los mismos mediadores y también los participantes, los docentes esperan que los monitores desarrollen además, funciones pedagógicas como enseñar y ayudar a los compañeros.

Si bien es cierto que estas funciones representan grandes responsabilidades para aquellos estudiantes que cumplen con este rol, los entrevistados construyen un perfil bastante consistente de cuáles serían las competencias esperadas para aquellos que desempeñan la mediación. Resulta significativamente necesario que estos niños cuenten con competencias sociales relacionadas con habilidades comunicacionales que les permitan relacionarse, tanto con los participantes como con los conflictos, así también como tener la capacidad de dialogar, escuchar activamente, tener buen tono y además un buen vocabulario. Además mencionan bastante, competencias de carácter cognitivo como por ejemplo tener buenas notas, poder controlar las situaciones y tomar las mejores decisiones para ser un ejemplo para los demás estudiantes y en lo conductual que tengan un buen comportamiento como algunas de las características que engloban la necesidad de ser un líder positivo para los demás. Si bien las competencias valóricas, tales como ser

respetuosos, tolerantes y responsables, también se perciben como importantes, éstas son enunciadas en menor medida por los docentes que por los mismos estudiantes quienes le atribuyen una mayor importancia a estas competencias. Seguido de esto, mencionan el hecho de que estén preocupados por las personas a cargo y tengan competencias actitudinales desarrolladas, como la paciencia y la tranquilidad, además de tener carácter y personalidad para atreverse a lidiar con los conflictos y para ser respetado por los demás, lo que va denotando cómo tendría que comportarse un mediador a ojos del claustro académico. Luego de todas estas competencias mencionadas, muy pocas son observadas por los entrevistados en estos estudiantes, aunque es necesario constatar que los mismos docentes admiten no haberse dado el tiempo de hacerlo. En definitiva, la responsabilidad resulta ser la competencia más mencionada, seguida de la motivación, la preocupación por los demás, el compromiso y la comunicación.

Para averiguar sobre la importancia que tiene para ellos que el mismo compañero sea aquel que ayude a mediar los conflictos y no un adulto a cargo, es que se incorpora la categoría de trabajo de pares que es valorada positivamente por todos los entrevistados. En este caso, es significativamente valorada la simetría, como el hecho de que sea un mismo par el que intervenga, ya que es más fácil que se comprendan, existe más confianza y no hay una jerarquía que distancie la relación, lo que conlleva para los docentes consecuencias mayormente ligadas a un mejor y más claro aprendizaje que el obtenido cuando es con ellos mismos. Así también, mencionan que se producen mejorías en las relaciones, se crean lazos más fuertes de confianza, lo que ayuda a disminuir la violencia y mejorar la convivencia, aunque esto último es indicado en menor medida.

2.2.2. Valoraciones de la cooperación entre pares

Aspectos que son posibles de considerar al hablar de cooperación entre pares en el discurso docente guardan relación con la temática que emerge en cuanto a los **efectos** producidos por el proyecto en los niños participantes del mismo. Los principales efectos que fueron observados en los diferentes grupos, de manera general, se refieren a una transformación de las dinámicas de patio que lleva a considerar el hecho de compartir con los otros y relacionarse con ellos, por medio de diversas actividades ofrecidas por el proyecto, como una lógica de trabajo en equipo, además de observar la participación

constante de los estudiantes y el juego como aquellas dinámicas sociales más frecuentes. Seguido de esto, dos efectos interesantes que perciben los docentes en los niños, es que estudiantes de diferentes cursos comparten y se relacionan como antes no se observaba, además de existir a nivel grupal un marcado desarrollo del valor del respeto tanto por los demás, por los turnos como también por las reglas y normas de los juegos. En otro aspecto, aquellas competencias que los docentes esperan que se desarrollen en los grupos, es que éstos aprendan a competir sanamente, ser respetuosos y escuchen a los demás, sumado a tener buenos comportamientos y motivación por lo que realizan.

Otro aspecto que es nombrado reiteradas veces por el cuerpo docente como **competencias** que se esperan observar en los grupos de los Recreos Entretenidos es el trabajo en equipo, valorado positivamente por la mayoría de los entrevistados. Las características que emergen con mayor frecuencia a ser desarrolladas para hablar de trabajo en equipo, se refieren a aspectos valóricos como es la necesidad de que exista respeto por los compañeros de trabajo y en el plano afectivo que se consideren como igualmente importantes todos los miembros del grupo. Seguidas de estas características, se encuentra la necesidad de ser comprometidos con la labor que realizan, además de ser solidarios, y tolerantes con los demás integrantes del grupo como valores preponderantes. Sumado a esto, se nombran características que requieren de un esfuerzo grupal y de una buena relación con los integrantes del grupo como lo es el trabajar en torno a una meta y objetivos comunes, tener la capacidad de comunicarse entre todos y una participación constante de los miembros. En menor medida, se considera que el trabajo en equipo pueda ser un facilitador de aprendizajes, en relación al desarrollo de la creatividad, la organización y el aprendizaje colaborativo.

2.3 Significados que construyen los estudiantes participantes del proyecto respecto a la mediación y cooperación entre pares a partir de la experiencia de los recreos entretenidos en la escuela Eliodoro Yáñez Ponce de León.

Para fundamentar el presente objetivo específico de este estudio, se integrará la información producida en los diarios de campo de las sistematizaciones de los talleres realizados en los Recreos Entretenidos, las entrevistas grupales a monitores y la encuesta auto aplicada, realizada a estudiantes participantes del proyecto.

2.3.1. Significación de la mediación

Para poder construir el significado que tienen los participantes de los Recreos Entretenidos respecto a la mediación entre pares, es necesario complementar algunos aspectos que van surgiendo, con la información obtenida de las entrevistas grupales realizadas a los monitores. En este caso, el análisis se guiará explícitamente en base a las categorías emergentes de la contestación de una de las preguntas de la evaluación que guarda relación con la importancia que le atribuyen a los monitores. Si bien la pregunta no está formulada directamente en torno a la mediación entre pares, desde la función del rol del monitor se espera llegar a alguna consideración de la mediación. Resulta necesario mencionar que en los dibujos realizados no fue posible encontrar imágenes del papel del monitor.

A nivel general, la totalidad de los estudiantes que realizaron la evaluación considera importante el trabajo ejercido por los monitores. Si bien las categorías que emergieron coinciden tanto con lo observado en los diarios de campo como con lo realizado y esperado por los monitores, dejan en claro sólo tres aspectos que consideran fundamentales al referirse a la importancia de los monitores. En primer lugar se concibe como relevante la **función pedagógica** de enseñar y ayudar en relación a las tareas designadas en los talleres, función que es ampliamente observada en los recreos y en el discurso de los monitores como una de las labores más frecuentes, tanto realizadas como esperadas también por los monitores.

En segundo lugar se encuentra la subcategoría de concebir al monitor como aquél que cumple con **funciones de autoridad**, en el sentido de poder mandar, observar y vigilar que todo marche bien y que exista un orden dentro de los grupos. Si bien estas funciones fueron observadas en las intervenciones, es curioso que para los monitores también sea una de las funciones esperadas mayormente mencionadas en su labor, pudiendo dar cuenta de un sentido de importancia y relevancia del papel de monitor el cual es validado y reconocido por sus compañeros en el trascurso del proyecto, siendo visto como un compañero al cual es necesario obedecer y respetar, lo que se observa principalmente en aquellos estudiantes que aspiran a ser monitores.

Y finalmente, la última categoría, que si bien es nombrada en menor medida por los estudiantes, es aquella que mayor relación guarda con la significación atribuida a la mediación entre pares, refiere que el monitor es importante en la medida que **previene la violencia** ayudando a que no se ocasionen discusiones entre los participantes. Esta característica puede ser confirmada al observar que efectivamente los monitores, a mediados del proyecto, comienzan a mediar en los conflictos que surgen dentro de los grupos, a detener las discusiones, negociar y llegar a acuerdos, por lo cual resulta coherente cuando los mismos participantes se refieren a aquello. Además de estas categorías, emergen dos más que son muy poco mencionadas, pero igualmente importantes, como es el caso de que el monitor se preocupa del **cuidado de los pares** y por otro lado, que **fomenta valores como el respeto y la justicia**.

2.3.2. Significación de la cooperación

Para dar cuenta de los significados que tienen los estudiantes respecto a la cooperación entre pares se guiará esta construcción en base a las categorías emergentes de la contestación de una de las preguntas de la evaluación final que indaga respecto a la importancia que tiene para ellos la cooperación y el trabajo en equipo. Así también se utilizará para complementar, la primera pregunta realizada en base a qué aspectos fueron de interés para los participantes en los recreos.

En primera instancia es relevante destacar que para la mayoría de los estudiantes a los cuales se les aplicó esta evaluación, a excepción de uno, considera como significativo e importante esta forma de trabajo. Los motivos de relevancia y categorías que emergen de las justificaciones que dan cuenta de la valoración de la cooperación son las siguientes:

En primer lugar, se menciona frecuentemente el sentido y la importancia que tiene el hecho de **compartir y ayudarse mutuamente** principalmente entre los pares que integran los grupos de trabajo. Tal concepción es posible de verificar si se observan los patrones que emergen del trabajo en los patios dando cuenta frecuentemente de dinámicas en donde los estudiantes se relacionan con otros compartiendo del espacio, de los materiales y disfrutando de tal estado, así como también de ayudarse mutuamente

cuando se necesita algo. Tal aspecto también puede ser relacionado con las observaciones realizadas en torno a la transición que sufre la concepción de grupo, denotando que en un principio se perciben casos de trabajos individuales y poca cohesión a nivel grupal, así como también escasa ayuda por parte de los demás integrantes y frecuentes discusiones por no querer compartir el material, para finalmente terminar en una lógica de trabajo grupal y solidaridad entre los integrantes.

Tales características que han sido mencionadas para reafirmar la importancia del compartir y ayudarse mutuamente también pueden ser visualizadas en alguna medida en los dibujos realizados por los niños. Al igual que los diarios de campo, es posible observar la existencia de un cambio importante respecto al hecho de trabajar en grupo. Antes de ser realizado el proyecto, como es graficado por los estudiantes, se observa que casi no existen dinámicas de interacción entre estos actores, al encontrarse niños aislados, no haber presencia de personas o simplemente haber dibujado a más de un estudiante, pero sin realizar actividad alguna o relacionarse de algún modo con algún elemento de contexto, connotando frecuentemente a estos aspectos, emociones de carácter negativo como la tristeza. Sin embargo, si se observan las dinámicas que emergen durante el proyecto, el panorama es totalmente diferente, ya que aparecen relaciones entre los estudiantes que exigen de la ayuda de otro para poder interactuar. En este sentido se refiere a la existencia de actividades ejercidas por los participantes que tiene como factor importante para este cambio, la valoración que se le da al juego, visualizado por medio de elementos de contexto como por ejemplo los cabezones, las cuerdas, los títeres y la música, entre otros, como facilitadores de las relaciones e interacciones generadas. He aquí cómo el significado de compartir puede ser visualizado por dinámicas de interacción con otros, los cuales pueden asociarse en su mayoría con disfrutar de estos hechos y manifestar emociones de carácter positiva como la alegría.

En segundo lugar, para los estudiantes que participaron del proyecto resulta importante la cooperación en el sentido que permite **lograr objetivos**, metas y trabajos propuestos, permitiendo que cobren significado tanto los productos materiales realizados como algún logro social que implique el trabajo entre pares. Si bien en las observaciones no es explicitado en esos términos esta categoría, pueden observarse en los recreos ciertos factores que permiten que un grupo sea capaz de cumplir sus objetivos. En este

caso, percibir que los integrantes de los talleres están comprometidos con su labor, motivados y concentrados en la realización de las tareas, sean capaces de ponerse de acuerdo y de escuchar la opinión de los otros participantes y además, se preocupan de cuidar el material disponible como también de los productos realizados, da ciertas pautas que permiten considerar que son capaces de lograr aquello a lo que se disponen. Sumado a esto, si se compara que a inicios del proyecto los niños no eran capaces de llegar a acuerdos generándose discusiones por tales motivos y que los productos realizados, tanto los cabezones como los títeres se destruían o no eran devueltos, permite confirmar cómo la organización y las competencias desarrolladas permitieron el logro de los objetivos propuestos por cada colectivo.

La última categoría emergente considera que la cooperación permite **combatir y prevenir la violencia** según la opinión de los estudiantes, quienes fundamentan tal percepción en el hecho de que disminuye los conflictos y las peleas que ocurren en este horario. En este sentido, en las observaciones realizadas, existen diversos comportamientos grupales que permiten dar pie para que lo mencionado pueda ser factible. El respeto, tanto por los demás compañeros como también por las reglas de los juegos y la tolerancia hacia la opinión del otro quien tiene todo el derecho a poder opinar siendo escuchado por los demás, son las subcategorías que se observaron con más frecuencia en las dinámicas de los Recreos Entretenidos. Así también, en lo que atañe a la resolución de conflictos, si bien son mediados por los monitores, los integrantes son capaces de apaciguar y solucionar el problema, así como también a nivel grupal cuando se tienen que tomar decisiones, se negocian las alternativas y en muchos grupos se realiza una votación a mano alzada que permite llegar a un acuerdo. Sin embargo, para comprobar más fielmente este argumento, si observamos la temática que emerge de los diarios de campo llamada transiciones observadas en los grupos, es posible comprobar que a principios del proyecto existía un alto porcentaje de discusiones y enfrentamientos entre los participantes de los talleres, quienes no se respetaban mutuamente y no eran capaces de cumplir las reglas de los juegos tendiendo a los insultos, peleas y discusiones. Con el desarrollo de las competencias antes mencionadas fue posible revertir esta situación. A continuación se presenta la Tabla 8 como un esquema resumen de los conceptos integrados del análisis de resultados por objetivos específicos:

Tabla 8:

CUADRO RESUMEN DEL ANÁLISIS DE RESULTADOS POR OBJETIVOS ESPECÍFICOS		
Técnicas utilizadas para responder a los objetivos específicos		
Entrevistas grupales Diarios de campo	Entrevistas semi-estructuradas	Encuesta auto-aplicada Diarios de campo Entrevistas grupales
Objetivos Específicos		
Describir los significados asociados al rol del mediador, contruidos por los monitores de grupo de la escuela Eliodoro Yáñez Ponce de León	Identificar las valoraciones que tienen de la mediación y cooperación entre pares como procesos facilitadores de la convivencia, los docentes y administrativos de la escuela Eliodoro Yáñez Ponce de León	Conocer los significados que construyen los estudiantes participantes del proyecto respecto a la mediación y cooperación entre pares a partir de la experiencia de los Recreos Entretenidos en la escuela Eliodoro Yáñez Ponce de León
Procesos estudiados		
Mediación entre pares	Mediación entre pares	Mediación entre pares
<p>Labores del mediador (Funciones realizadas y observadas¹¹)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas • Pedagógicas • Cumplimiento de reglas • Transición de la función de resolución de conflictos: <p>Actitud pasiva > activa Observar conflicto >Intervenir (Las jornadas de capacitación marcan un antes y un después en la transición de esta función)</p> <p>Competencias (esperadas y observadas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valóricas: Responsabilidad, compromiso, solidaridad. 	<p>Labores del mediador (Funciones esperadas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de Conflictos • Pedagógicas <p>Competencias Esperadas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sociales: Comunicación • Cognitivo: Buen alumno, control de situaciones y toma de decisiones, que permiten ser un ejemplo y un líder positivo. • Valóricas: Respeto, tolerancia y responsabilidad. • Actitudinales Paciencia y tranquilidad. <p>Competencias Observadas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valóricas: Responsabilidad, solidaridad, compromiso • Afectiva: Motivación • Social: Comunicación <p>Trabajo de Pares</p> <p>Valoración positiva e importancia de la simetría que permite:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejor aprendizaje. 	<p>Valoración positiva del monitor considerado como importante en la medida que:</p> <p>Cumple funciones pedagógicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseñar y ayudar <p>Cumple funciones de autoridad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mandar, observar, vigilar. <p>Previene la violencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • No se ocasionan discusiones entre los participantes, debido a que solucionan los conflictos. <p>Cooperación entre pares</p> <p>Compartir y ayudarse mutuamente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transición de la concepción de grupo: <p>Trabajo individual, poca cohesión, escasa ayuda > Lógica de trabajo grupal y solidaridad entre los participantes.</p>

¹¹ Las categorías son presentadas por relevancia, es decir, desde aquellas nombradas como más importantes para los actores a aquellas referidas en menor frecuencia.

Continuación de la tabla 8

CUADRO RESUMEN DEL ANÁLISIS DE RESULTADOS POR OBJETIVOS ESPECÍFICOS		
Procesos estudiados		
Mediación entre pares	Mediación entre pares	Cooperación entre pares
<p>Competencias (esperadas y observadas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actitudinales: Personalidad, carácter y puntualidad. • Afectiva: Motivación y sentirse importantes • Social: Liderazgo • Cognitivas: Conocimiento de técnicas y reglas de los juegos. <p>Dificultades</p> <p>Conflictos generados por estudiantes externos, participantes poco motivados o recién inscritos que se manifiestan en agresividad.</p> <p>Causas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No se cumplen ni respetan reglas y normas de los juegos • Faltan el respeto a monitores e integrantes <p>Según los monitores esto se produce porque no existe validación de su rol, lo que conlleva a las causas nombradas.</p>	<p>Trabajo de Pares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejores relaciones que mejoran la convivencia y disminuyen la violencia. 	<p>• Transición en la dinámica del patio</p> <p>No existen relaciones, niños aislados, no hay personas ni actividad, predominan emociones negativas > Hay interacciones, ayuda mutua, valoración del juego como facilitador de las relaciones y emociones positivas.</p> <p>Lograr objetivos y metas</p> <p>Factores observados que permiten el logro (desarrollo de competencias):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valóricas: Compromiso • Afectivas: Motivación • Cognitiva: Concentración • Sociales: Llegar a un acuerdo, comunicación, organización, preocupación y cuidado de materiales y productos realizados. <p>Combatir y prevenir la violencia</p> <p>Comportamientos grupales observados que permiten el logro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valóricos: Respeto por el compañero y reglas, tolerancia. • Sociales: Capaces de llegar a un acuerdo, negociación, votación para elección de soluciones • Transiciones del grupo: Discusiones, enfrentamientos, no cumplen las reglas, no hay respeto > Cooperación, disminución de discusiones, respeto.
	<p>Cooperación entre pares</p> <p>Efectos producidos por el proyecto</p> <p>Transformación de las dinámicas de patio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compartir y relacionarse en torno a diversas actividades lo que conlleva al trabajo en equipo. • Participación constante y el juego son percibidos como dinámicas sociales más frecuentes. <p>Efectos producidos en los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones intergeneracionales • Competencias valóricas: Respeto por los demás, por las reglas y los turnos. <p>Competencias esperadas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sociales: Trabajo en equipo, sana competencia y comunicación • Valóricas: Respetuosos • Conductuales: Buen comportamiento • Afecto: Motivación <p>Trabajo en equipo como competencia esperada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valóricas: Respeto, compromiso, solidaridad, tolerancia. • Sociales: Trabajo en torno a una meta y objetivos comunes, participación constante, comunicación. • Afectiva: Importancia de cada integrante. 	

CONCLUSIONES

Una de las primeras preguntas que se planteó al comienzo de este estudio corresponde al punto de partida para comenzar a concluir esta investigación: cómo, durante el desarrollo de un proyecto de intervención para la convivencia en patios, se van articulando y construyendo la mediación y la cooperación para profesores, estudiantes y administrativos. Los resultados obtenidos tras la aplicación de las técnicas de recolección de información y su posterior análisis e integración, nos permite visualizar que la significación de la mediación y cooperación entre pares que se desarrolla en una escuela durante experiencias de proyectos educativos, ha sido posible de articular, en este estudio, en la medida que se plantea como esencial la consideración de distintos actores educativos para comprender estos fenómenos. Una primera conclusión es que cuando los estudiantes y los docentes significan la mediación y cooperación, van construyendo en primer lugar estos procesos a partir de lo que hacen, experimentan y conocen acerca de ellos (dimensiones conativa, afectiva y cognitiva de la significación), así como también, significan a partir de lo que esperan de la mediación y la cooperación y lo que observan en los otros. Más específicamente aún, estos significados principalmente se van articulando a partir de lo que esperan de estos procesos los diferentes actores, ya que todos van esperando aspectos muy similares e incluso iguales en varios casos.

Un segundo elemento de importancia a considerar en la forma de construcción de significados es que ésta está basada en diversas dimensiones, resultando en significados de distintos niveles: valórico, actitudinal, social, cognitivo, conductual y afectivo. Estos seis niveles o tipos de significados encontrados en el estudio permiten pensar la mediación y la cooperación como un complejo articulado de significados, multidimensional y que hace a la mediación por un lado, algo mucho más que una resolución de conflictos y a la cooperación, por el otro, algo que va mucho más allá del aprendizaje colaborativo.

Ciertamente este estudio describe muchos matices de lo que significan estos procesos cuando se intenta mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia, y que son aspectos muchas veces invisibilizados por los proyectos de intervención educativa, lo que permite entonces reflexionar que es necesario partir desde estos tres elementos (lo

que hacen, lo que esperan y lo que observan) que emergieron de la construcción de estos conceptos, para facilitar el sentido otorgado al trabajo realizado por los mediadores, como también, a las implicancias de un trabajo cooperativo. En otras palabras, si se trabaja en capacitaciones con mediadores, hay que preocuparse sobre lo que hacen, lo que esperan y lo que observan, así como también de incluir la opinión de los “mediados” y de los profesores, porque según lo que ellos esperan y observan, parece ser que se da un acuerdo tácito e implícito debido a que surgen pensamientos parecidos.

En términos generales estos conceptos son referidos por los miembros de la escuela como procesos que mejoran las relaciones entre pares, permiten compartir, generan lazos de confianza, de organización y conducen a enfrentar el conflicto desde lógicas diferentes a las habituales, desde el diálogo y la cooperación, posicionándose el estudiante desde un rol activo y siendo capaz por sí mismo de intervenir tanto en la mediación como en la cooperación. En este caso, el impacto que generan estos procesos son visualizados y valorados por los mismos actores, principalmente, en las dinámicas que se manifiestan en el patio, donde la participación constante y el juego, permiten observar mejoras en las relaciones. Así, las relaciones valoradas son las que se dan intergeneracionalmente en base al trabajo en equipo, donde el compartir, ayudarse mutuamente y estar motivados en lo que hacen, se convierten en pilares distintivos de los cambios observados, para llegar a percibir un ambiente escolar más distendido y tranquilo donde no sólo se está evitando la violencia, sino que también, se están desarrollando habilidades y competencias que permiten estos logros.

Los resultados de este estudio nos permiten concluir que, para estudiantes y docentes, la mediación no está presente sólo en el conflicto, ni en eventos negativos, sino que también se espera y significa en su aspecto positivo, es decir, cuando hay juego, cuando hay cooperación. Además, se construyen estos conceptos en una forma de relación cotidiana que no es sólo al interior de la sala de clases, que es intergeneracional y que en el caso de la mediación, no sólo se percibe como resolución de conflictos, sino como un camino a la cooperación, desde una lógica más preventiva. Por tanto, las significaciones se construyen desde una experiencia colectiva, connotada positivamente, que atraviesa formas de vida, formas de práctica y que incluso es sobrevalorada por los actores según las expectativas que se tienen de ellas, lo que puede ser facilitador de

mejoras en la convivencia, pero a la vez muy tensionante en las relaciones entre docentes y estudiantes si tales expectativas no fueran satisfechas.

Con esta información, es posible encontrar detrás de las significaciones de estos actores cierta relación con los enfoques que propone Krauskopf (2006) que orientan los programas y proyectos de prevención de la violencia. Tres enfoques distintos recogen de algún modo aspectos semejantes a los obtenidos en este estudio: el enfoque de convivencia escolar, clima escolar y habilidades para la vida. El más similar y además, el más completo, es el enfoque de convivencia escolar, preocupado de abordar las relaciones interpersonales, siendo una de las estrategias utilizadas, las técnicas de resolución de conflictos. Y aquí, el aprender a convivir y vivir juntos, resulta ser uno de los ejes centrales de la información obtenida, ya que aprender a compartir, a relacionarse con otros y a desarrollarse como un ser social está relacionado a múltiples aprendizajes, como el desarrollo de habilidades sociales, ser capaces de realizar proyectos comunes y tomar en conjunto decisiones pacíficas a los conflictos (Delors, 1996; MINEDUC, 2002). Con ello, la forma en que se observa en este estudio, la comprensión de la mediación y la cooperación, sugiere una necesaria integración entre el enfoque de convivencia y el de habilidades para la vida, ya que este último contempla en mayor profundidad a estos procesos como multidimensionales, en tanto el desarrollo de valores y habilidades psicosociales permite adquirir mayores competencias en las acciones que realizan los estudiantes (PREAL, 2004c). Esta integración podría ayudar a entender de mejor manera cómo se construye sentido en las escuelas cuando se requiere disminuir la violencia escolar, a la vez que da luces sobre cómo debieran intervenir futuros proyectos para que la mediación y la cooperación se hagan efectivas.

Otra respuesta a los objetivos específicos encontrada en este estudio, es que las significaciones que emergen tras el proceso de mediación, desde que el mediador se instala como monitor en el patio de los recreos, tienden a ser bastante similares en los distintos actores, aunque existen ciertas características que poseen diferentes prioridades. La presencia del monitor como mediador es significada de manera general como aquél que enseña y ayuda a los demás, permite disminuir las disputas tras su ayuda para solucionar los conflictos, está preocupado de hacer cumplir las normas y reglas de los juegos y cuenta con conocimientos técnicos de los mismos. Ahora, si observamos la bibliografía, ésta adscribe al rol del mediador funciones totalmente centradas en la

resolución de conflictos, sin embargo, las significaciones que los actores construyen en base a las funciones de los mediadores consideran otros aspectos que van permitiendo articular la mediación como algo que va más allá de lo estipulado, más ligado a lo cooperativo y convivencial que permite dar cuenta en lo cotidiano, de la necesidad de mediar, sin ser algo impuesto como lo hacen la mayoría de los programas. En este sentido, y extrapolándolo al trabajo en otras escuelas, pareciera que adscribir otras funciones a los mediadores, como tutorías, guías o encargados, permite que los mismos estudiantes y monitores vayan reconociendo como importante el hecho de aprender a resolver conflictos, ya que resultan ser obstáculos que no permiten trabajar cooperativamente y menos aún, lograr los objetivos y metas propuestas. Además, atribuir otras funciones, permite que el monitor también demuestre a los demás participantes ciertas competencias cooperativas que conlleva a que los demás vayan comprendiendo lógicas de trabajo en equipo.

Considerando que la función del mediador en resolución de conflictos es valorada como la función principal para los docentes y secundaria para los estudiantes y los mismos monitores, la explicación de tales prioridades podría deberse principalmente a dos atribuciones que tienen relación con los tres elementos señalados para la construcción de significados: En primer lugar, si se considera que los docentes manejan información sobre las temáticas involucradas en la resolución de conflictos y por ende de la mediación entre pares, es perfectamente comprensible encontrar en sus discursos esta función de mediación como substancial. Por otro lado, para los mediadores, es necesario recordar que al momento de ser escogidos como tales, se le atribuyen otras funciones además de aquellas de resolución de conflictos siendo ésta desempeñada principalmente cuando conciben que el conflicto no resuelto es aquello que dificulta su labor. Así también, para los participantes de los grupos, a medida que van observando que los conflictos son resueltos por los mediadores, van valorando más esta función. Entonces, parece ser efectivo, mucho más valioso y significativo, validar el rol de mediación en la medida que se visualiza como necesario y no se presenta como dado de antemano y además, si el monitor se hace presente para mediar en ellos, permite activar este proceso también para los estudiantes. Además, parece ser importante capacitar a los mediadores, ya que son necesarias ciertas habilidades específicas que no se desarrollan por sí solas y que en este caso, la literatura coincide en que los mediadores deben ser capacitados y

entrenados en los conceptos básicos de resolución de conflictos, habilidades sociales y competencias necesarias para la mediación (Fernández y Orlandini 2001; Ortega y del Rey, 2006; Sáez, 1998).

Si bien la literatura adscribe a la mediación, el desarrollo de ciertas competencias que emergen del estudio, no concibe que el mediador deba poseer o alcanzar competencias cognitivas conductuales como ser buen alumno, tener un buen comportamiento, buenas notas y control de las situaciones, como factores que son indispensables para los docentes y directivos a la hora de posicionar al mediador como un líder positivo que debe ser un ejemplo para los demás alumnos. Pero si emerge esta concepción del mediador por parte de los docentes, es necesario cuestionar si se debiera o no pensar a éste como un ejemplo a seguir o un líder positivo, qué beneficios y qué costos tiene que la escuela tenga en el personaje del mediador una potencia tan grande que no está orientada a desarrollar sus propias habilidades, sino que cumple una función social para los demás. Son formas distintas de enfrentar la formación de mediador, que lleva a reflexionar en torno a cuán valorado es para los profesores este rol y cuántas atribuciones y responsabilidades se le adscriben a este personaje.

Por otro lado, la significación general que emerge en torno al segundo proceso estudiado, la cooperación entre pares, es entendida como el hecho de compartir y ayudarse mutuamente, lo cual se ve reflejado y es concebido por los mismos actores tras la interacción entre pares y la participación constante. Entonces, ahí donde antes no existía respeto, luego de un tiempo de actividad estructurada, la opinión de cada integrante era valorada, fue posible compartir, y para lograr una meta, de todos y cada uno dependía conseguirlo. Además de lo referido, resulta explícito en el discurso de los profesionales, apreciar a este proceso como un facilitador de sanas y mejores relaciones entre los estudiantes más que fomentar el desarrollo cognitivo, como función primordial referida en la teoría, ya que principalmente se aprecia este concepto desde la lógica del aprendizaje cooperativo. Y en este caso, se aprecia que, no sólo las mejores relaciones se dan entre estudiantes de mismos niveles, sino que además, se generan relaciones inter generacionales que permiten tener una mirada global de las significaciones y valoraciones de los estudiantes, además de percibir que el juego como actividad que los motiva, favorece que este tipo de relaciones se generen. Al respecto, algunos autores consideran que este tipo de trabajo también potencia el desarrollo personal tras aspectos

afectivos, actitudinales, motivacionales y sociales donde se encuentra el diálogo entre pares como habilidades que mejoran y enriquecen las relaciones (Gavilán, 2010; Traver, 2004 citado en Torres, 2010; Torres, 2010). Pero si bien se relatan aspectos que se desarrollan tras la cooperación, la literatura no profundiza en describir específicamente qué habilidades y competencias se ven involucradas en este proceso y esto sucede específicamente porque casi no existen estudios que observen estas lógicas fuera del aula.

Si sumado a esto, incorporamos la cooperación del mediador, los participantes van comprendiendo tras sus funciones, que existen otras formas de solucionar los conflictos que dejan fuera la violencia, siendo capaces ellos mismos, de llegar a acuerdos tras negociar, votar y escuchar la opinión de los compañeros. Y este proceso generado, coincide con lo concluido por diversos autores quienes insinúan que luego de un proceso de mediación, se genera conciencia de que existen otras formas de resolver diferencias interpersonales sin ser necesaria la violencia, sino el diálogo y el respeto (CEPAL, 2007; Ortega y del Rey, 2001, 2006; Paulero, 2011).

DISCUSIONES

1. Cooperación más allá del aprendizaje

Se aprecia que el concepto de cooperación sufre una evolución en cuanto al proceso de significación tanto del estudiante como del docente o administrativo, ya que más que estar ligado al aprendizaje está vinculado a relaciones de colaboración y tiene una fuerte significación ligada a la convivencia. Entonces, es posible sugerir que cuando se trabaje en cooperación en las escuelas hay que considerar que este proceso no necesariamente tiene que estar ligado al aprendizaje cooperativo, sino que existen otras formas de comprenderlo y de operarlo que al parecer son favorables para una convivencia positiva y fuera del aula. Consecuente a esto, si se revisan los programas y proyectos reseñados en esta investigación no es posible encontrar en ellos el concepto de cooperación entre pares que se ha propuesto y construido en este estudio, en tanto no es referido como una herramienta en sí misma para mejorar la convivencia a menos que sea concebida desde el concepto de aprendizaje cooperativo. Entonces, pareciera que la cooperación, fuera sólo el resultado de la utilización de ciertas técnicas, como una de las tantas competencias que se desarrollan tras la actividad de otras estrategias, como si por sí sola no tuviera el valor para desarrollar cambios.

Sin embargo, si se integran las diversas significaciones que emergen de los actores en base a la cooperación entre pares es posible construir una concepción de ello que permite concebir que, trabajando en un espacio extra-aula, donde la literatura menciona que se producen más actos de violencia, el hecho de trabajar juntos, compartir y ayudarse mutuamente permite cumplir diversos objetivos y metas que son comunes. Y si además de esto, se suma que existe una motivación de los participantes por las actividades que ejercen y una lógica de respeto, se van nutriendo las relaciones y por ende, va mejorando la convivencia. Por lo tanto, si esto pareciera tener resultados favorables y ser una herramienta que no es difícil de implementar en la escuela es necesario cuestionar:

¿Por qué la cooperación entre pares no es estudiada fuera de la concepción del aprendizaje cooperativo y en intervenciones externas al espacio aula?

2. *Mediación y la cooperación entre pares, dos procesos más dependientes de lo esperado*

Si se observan detenidamente estos dos procesos estudiados y las significaciones que emergen, es posible dar cuenta que tanto la mediación como la cooperación van siendo mutuamente dependientes para poder llevar a cabo las funciones adscritas a estos conceptos. En este sentido, un ejemplo claro, se visualiza en el discurso de los mediadores validado por las observaciones de campo respecto a las dificultades que han tenido para poder ejercer su rol. Porqué el mediador no concibe cumplir sus funciones, esto emerge fundamentalmente de los **conflictos** que se generan en las dinámicas de los grupos de patio, tanto de los niños que se entrometen en el taller a molestar, como también de aquellos que no están motivados y no cumplen las reglas de los juegos, además de tener en consideración que en un primer momento los niños no se acostumbran a compartir y realizar actividades en conjunto. Sin embargo, esta dinámica va cambiando a medida que el grupo se va consolidando, es decir, a medida que aprende a compartir, que aprende a convivir, que aprende a trabajar cooperativamente. Y es aquí donde emergen dos elementos clave que son importantes para que la cooperación se active según los actores: si los niños están motivados con lo que hacen y se respetan mutuamente, es posible trabajar de manera cooperativa y si esto sucede, los conflictos entre los participantes serán mínimos y la forma de mirar la resolución de éstos, va a ser también cooperativa. Qué pasa entonces con los mediadores y aquí es claro que en un ambiente competitivo y/o individualista será mucho más complejo llegar a un acuerdo porque los involucrados no tienen interés en negociar y transar sus deseos en cambio, si esto se da en un entorno de trabajo en equipo, la dinámica se invierte y es favorable realizar mediación. Existe una coincidencia entonces con lo expresado por la literatura, al mencionar Johnson y Johnson (citado en Brandoni, 1999), que quienes trabajan juntos por un mismo objetivo, tienen una comunicación más fluida y frecuente, hay más confianza y las relaciones son más sanas, por ende los conflictos que se generan son posibles de ser resueltos de manera compartida y que beneficie a todos. Por tanto, a

medida que el grupo en donde se encuentre el mediador trabaje desde una lógica cooperativa, será más fácil para él mismo poder mediar los conflictos.

Por otro lado, el mismo acto de mediar así como también la misma figura del monitor, aporta elementos que permiten a los estudiantes participantes de los talleres comenzar a entender algunos principios de cooperación entre pares. Es en este caso que aquellas funciones anexas a la mediación cobran relevancia, ya que el hecho de ayudar al otro, enseñarle y preocuparse de que los demás respeten las reglas de los juegos, permite a los estudiantes observar en el mediador funciones que también se aplican en la dinámica de trabajo cooperativo.

3. Sugerencias para próximos programas de intervención para la mejora de la convivencia.

3.1 Dinamicidad del concepto de mediación y valoración del rol del mediador

En primer lugar esta investigación podría contribuir con conocimientos respecto a la importancia que tiene no sólo pensar al mediador como una persona que aplica una técnica de resolución pacífica de conflictos, sino que la validación que se hace de su rol como mediador por parte de otros actores, se transforma también en un medio para resolver temas de violencia. Entonces, si hay mediadores que no están siendo validados por sus pares o mediadores que no están sintiendo su construcción de rol de mediador, este estudio aportaría a mirar una parte previa a considerar que no es vista en estos programas: la activación de este proceso depende también de cuán importante, valorado y significativo sea para los demás actores esta función. Por tanto, la mediación no sería una significación espontánea o identificable en procesos cotidianos de interacción entre pares. Es una construcción y ahí donde antes no existía, pero que al parecer tiene ciertas características: cómo se reconoce, cómo se valora no es algo inmediato y si bien hay diversas conceptualizaciones entre los actores, es valorado por todos ellos como un proceso que conlleva a cambios positivos. Pero hay que considerar que es reconocible sólo cuando existe la presencia de alguien que ejerce la función de mediador porque sólo ahí comienza a ser significativo y no en primera instancia. Cuando el monitor es mediador, las primeras funciones atribuidas a su rol no son las de mediación. Por lo tanto, la figura

del monitor que parte desde un rol de monitorear, de ayudar y de enseñar se da cuenta de que tiene que mediar. El monitor que tiene ciertas funciones concretas empieza a ser significado como una mediación más relacional en un proceso que resulta precisamente de esta fase. Ello sugiere que no se puede llegar a un proceso de mediación como relación si no pasa quizás por esta fase previa.

En consecuencia, para que la mediación sea significada como un elemento favorable a las relaciones de convivencia y de no violencia, no necesariamente tiene que ser instalado ese significado desde un comienzo, puede ser un significado que se construye a partir de una mediación más ligada a la tutoría, más ligada a las relaciones de monitor y que esa construcción parece ser positiva, natural y que permite un desarrollo favorable. Con ello se pone en discusión los programas que parten etiquetando y significando la mediación como resolución de conflictos y no como un proceso más cotidiano, interactivo y lúdico a partir del cual se puede construir este otro sujeto.

3.2 El Juego interactivo como facilitador de las relaciones

Uno de los tópicos más reiterados en las técnicas utilizadas para la recolección de información fue la **motivación** tanto de los participantes de los grupos como de los mediadores. Como ha sido nombrado anteriormente, éste es uno de los elementos clave que permiten que se active el proceso de cooperación. Ahora, si se reflexiona en torno a qué es lo que motiva a los estudiantes y por ende los mantiene comprometidos con los grupos, emerge claramente un factor común: el juego interactivo.

Significado como el medio por el cual se comparte y se ayuda mutuamente, el juego surge como facilitador de relaciones debido al tipo de juego que se presenta a los estudiantes: aquel que depende exclusivamente de la participación y organización de todos los integrantes del grupo, tanto para su confección en algunos casos como para la utilización de los mismos llamándolo así, juego interactivo o cooperativo. Por tanto, una técnica lúdica como ésta, logra mantener interesados a los estudiantes, los motiva, los hace participar, conocer a más estudiantes, desarrollar diferentes habilidades y competencias y por ende aprender a convivir. Entonces si los resultados son favorables,

una de las propuestas a futuras intervenciones es incorporar el juego cooperativo ya que facilita la movilización de estos procesos estudiados.

3.3 Espacios extra-aula: el patio de la escuela

¿Por qué intervenir fuera del aula, si la mayoría de los programas suele trabajar desde la sala de clases?

Son múltiples ventajas las que conllevan trabajar en este espacio que desde la sala de clases: en el aula el niño no puede escoger qué realizar, en cambio en el patio sí es posible; en el aula el control es casi total y en el patio es difuso, ya que es un espacio cotidiano donde los niños pueden desenvolverse más libremente siendo un lugar de esparcimiento, de descanso, de diversión, de creatividad, y desde ahí es más fácil que los cambios que se produzcan sean llevados al aula. Si además de esto, se suma que la literatura adscrita menciona que es en los patios de la escuela donde confluyen la mayoría de los actos de violencia, lugar que también es nombrado por la institución estudiada, esto permite reflexionar que en un lugar tan fructífero para trabajar, pero que además cuenta con el desafío de que es en donde los niños más se agreden, porqué no intentar mejorar la convivencia desde este espacio.

3.4 Docentes y Administrativos, actores centrales para la validación de estos procesos

Este estudio, podría haber dejado fuera la opinión de los docentes y administrativos sobre estos dos procesos como pilares para la mejora de las relaciones de convivencia y haber trabajado sólo desde las significaciones de los estudiantes. Sin embargo, los docentes son el eje central de la educación y si para ellos estos procesos tienen sentido nos permite validarlos y validar también desde su experticia que esta lógica de trabajo es pertinente a desarrollarse en estos espacios, debido a que conlleva resultados positivos. Por el contrario, si no se hubiese incluido el pensamiento de estos actores, habría sido imposible generar un panorama general de la construcción del significado de estos procesos, ya que ellos entregan una perspectiva de estos conceptos que no es posible de acceder desde los estudiantes.

Si sumado a esto, los directivos adscriben del mismo modo esta lógica de trabajo, se podría estar hablando también de validar estos procesos desde miradas administrativas, lo que permitiría incorporar formalmente esta lógica de trabajo como una forma de hacer convivencia que luego, podría ser validado para trabajarse al interior del aula. Así, esta investigación va cobrando sentido y relevancia para futuras intervenciones adquiriendo aún más valor, en la medida que estos procesos se hayan construido desde la perspectiva que involucre a todos los integrantes de la escuela. Por tanto, la escuela se transforma en una comunidad consciente de lo que está ocurriendo, que se involucra de algún modo en los procesos y permite que tras sus percepciones que se vayan activando tanto la mediación como la cooperación entre pares como una forma de trabajo para una sana convivencia y como una propuesta que integra lo que muchos otros estudios olvidan: la voz de cada uno de los actores educativos, la comunidad escolar en sí misma.

4. *Consideraciones Finales*

Finalmente tras el desarrollo de este estudio es viable conocer mejor, la dinámica de estos dos procesos que son posibles de estructurarse en programas de intervención para la mejorar la convivencia escolar, que incluyan la significación de los actores de la comunidad educativa. Entonces, se puede alimentar la ya nutrida literatura sobre proyectos y programas para la mejora de la convivencia, pero con la distinción de que estén basados en características particulares como el juego interactivo, la cooperación y la mediación entre pares organizados éstos, en espacios colectivos.

Así, como posible futura línea de investigación, este estudio que permitió observar dos procesos, descubrió de alguna manera que la mediación entre pares ligada a la cooperación en espacios colectivos tras la significación de los actores educativos puede ser una forma mucho más interesante y poderosa para mejorar las relaciones de convivencia. Más que la mediación orientada a la solución de conflictos es posible orientar la cooperación sin conflictos. Así, es posible pasar de una mediación para la resolución, a una "*mediación para la cooperación*" como una propuesta diferente y un aporte teórico para los estudios entorno a la convivencia y la violencia escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay, M. y Rua, M. (2002). *Violencias nasEscolas*. Brasilia: UNESCO. Recuperado el 5 de Marzo de 2012, del sitio Web de *La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf>
- Ahumada, M. y Arroyo, I. (2001). *Mediación en la escuela: Una estrategia de resolución de conflictos*. Santiago: DSE.
- Alfageme, M. (2003). *Modelo Colaborativo de Enseñanza-Aprendizaje en situaciones no presenciales: Un estudio de caso*. Tesis para optar a grado de Doctor. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Murcia, España.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J., González-Pienda, J., González-Castro, P y Bernardo, A. (2007). La mejora de la convivencia desde los centros educativos a través de la educación en resolución de conflictos. *Aula Abierta*, nº 35, pp.3-8. Recuperado el 16 de Mayo de 2012, de http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/numeros_anteriores/i8/003_pdfsam_AulaAbierta_35_2007.pdf
- Andrés, S. (2007). Convivencia y conflictos en los centros educativos: estudios e intervenciones. *Revista IDEA-La Mancha*, 4, pp. 77-83.
- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Recuperado el 10 de Mayo de 2012 de <http://public.centrodeestudio.sandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Ávalos, Beatrice. (2003). *Prevención de la violencia en escuelas de América del Sur. Catastro de programas y proyectos*. Santiago: PREAL. Recuperado el 11 de Mayo de 2012 del sitio Web del *Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe*: www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd26/catastro.pdf
- Bardin, L. (1986). *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal.

- Cabero, J. y Loscertales, F. (2002). Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa. Universidad de Sevilla. Recuperado el 20 de Marzo de 2012 de <http://tecnologiaedu.us.es>
- Carbonell, J. (1999). *Programa para el Desarrollo de la Convivencia y la Prevención de los Malos Tratos. Convivir es Vivir*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Castro, P. (2009). Evaluación de impacto de un programa de mejora de la convivencia escolar. En J. Redondo y L. Muñoz. (ed), *Juventud y enseñanza media en Chile del Bicentenario. Antecedentes de la Revolución Pingüina*(pp.249-275). Santiago, Observatorio Chileno de Políticas Educativas.
- Catellano, M. y Dominino, M. (2011). El proceso colaborativo en niños de escolaridad inicial y primaria. Una revisión de trabajos empíricos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 2(13), pp. 119-145.
- Clemente, M. (1992). El análisis de contenido: Características generales y análisis categorial. En Clemente, M. (coord). *Psicología social* (pp.169-185). Madrid, Eudema,.
- Colom, A., Castillejo, J., Pérez-Alonso, P., Rodríguez, T., Sarramona, J., Touriñán, J. y Vázquez, G. (2010). Violencia, Convivencia y Educación: Claves para la intervención pedagógica en la escuela. *Revista de Investigación en Educación*, nº8, pp. 6-23. Recuperado el 20 de Mayo de 2012 de <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/view/125>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2007). *Programa de prevención de violencia a través de proyectos de resolución de conflictos y mediación de pares en escuelas con niños y jóvenes en riesgo y en grupos de educación no formal*. San Carlos de Bariloche, Argentina. Recuperado el 16 de Marzo de 2012 del sitio Web de Comisión Económica para América Latina y el Caribe:<http://www.cepal.org/dds/InnovacionSocial/e/proyectos/doc/Proyecto.PrevepcionViolencia.Argentina.pdf>

- Comité Coordinador Programa "Somos Ciudadanos" (2001). *Programa Somos Ciudadanos*. Venezuela. Revisado el día 20 de Marzo del Sitio Web de *Comité Coordinador Programa Somos Ciudadanos*: <http://www.cecodap.org.ve/publicaciones.php>
- Conceicao, M. (2000). John Dewey. Un ensayo de superación del desfase entre pensamiento y acción en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 26-27(12), pp. 143-149. Recuperado
- Confederación Sindical de Comisiones Obreras (2003). *Proyecto Redes. Aprender Conviviendo. Redes de Centros que aprenden*. Madrid, Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- Cowie, H. y Wallace, P. (2000). *Peer support in action*. Londres: Sage Publications
- Cowie, H, & Myers, C. (2005). Promoción de la no-violencia en las escuelas del Reino Unido. Seminario de Formación del Profesorado. España: Consejería de Educación de Castilla-La Mancha y Universidad de Alcalá.
- Cruz Roja Colombiana (2005). Programa Paz, Acción y Convivencia. Revisado el 3 de Febrero de 2012 del Sitio Web de la Cruz Roja Colombiana: www.cruzrojacolombiana.org/
- Defensa de los Niños Internacional, Projusticia y Ministerio de Educación y Cultura (2001) *La mediación escolar: un sistema alternativo para resolver conflictos en la comunidad educativa*. Colombia.
- Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro. (Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI)*. Santillana: Francia.
- Dewey, J. (1953). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Biblioteca Pedagógica Losada.
- Díaz-Aguado, M. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: INJUVE.
- Díaz-Aguado, M. (2005). La violencia entre iguales desde la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Revista Psicothema*, 4(17), pp. 549-558.

- Equipo Interdisciplinario Capacitador en Mediación Educativa (1998). *Experiencias en manejo de conflictos y mediación escolar*. Provincia del Chaco, Argentina. Revisado el 5 de Febrero de 2012 de: <http://www.todosobremediacion.com.ar>
- Félix, V., Soriano, M., Godoy, C. y Martínez, I. (2007). Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la Comunitat Valenciana (Plan PREVI). *Revista Aula Abierta*, 1 y 2(36), pp. 97-110.
- Fernández, I. y Orlandini, G. (2001). La ayuda entre iguales: Un proyecto de innovación que implica a toda la comunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, pp. 97-100.
- Fernández, I., Villaoslada, E., Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: La Catarata.
- Flick, U. (2004a). Estrategias de muestreo. En U. Flick. (ed.), *Introducción a la Investigación Cualitativa*. (pp. 75-86). Madrid: Morata.
- Flick, U. (2004b). Observación, etnografía y métodos de datos visuales. En U. Flick. (ed.), *Introducción a la Investigación Cualitativa*. (pp. 149-173). Madrid: Morata.
- Foxley, Ana María. (2010). *Aprendiendo a vivir juntos. Seminario Internacional: "¿Cómo promover una convivencia escolar sin violencia?"*. Santiago: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO. Ed.LOM. Recuperado el 12 de Marzo de 2012 del sitio Web de Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe: http://www.orealc.cl/unesco-66-aniversario/wp-content/blogs.dir/9/files/mf/3861_comopromoverlaconvivenciaescolarsinviolencia.pdf
- Galaz, J. y Yáñez, P. (2010). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Orientaciones para abordar la convivencia escolar en las comunidades educativas*. Santiago: Ministerio de Educación. Recuperado el 27 de Febrero de 2012 del sitio Web de Ministerio de Educación: <http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Clima/N%C2%B0%20%20Convivir%20mejor%20en%20la%20esc%202010.pdf>
- Gavilán, P. (1999). El trabajo cooperativo: Una alternativa eficaz para atender la diversidad. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 85, pp. 68-71.

- Gavilán, P., Alario, R. (2010). *Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: CCS.
- Goleman, D. (1998). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Mcgraw-Hill. Colombia
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). Los alumnos como pacificadores: Cómo enseñar a los estudiantes a resolver conflictos. En F. Brandoni. (Comp.), *Mediación Escolar: Propuestas, reflexiones y experiencias*. (pp. 95-121). Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.
- Kaduson, H. & Schaefer, Ch. (2004). *101 técnicas favoritas en terapia de juego*. USA: Jason Aronson Inc.
- Krauskopt, D. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. Lima: Cinco editores. Recuperado el 20 de Febrero del 2012 del sitio Web de Organización Panamericana de la Salud: <http://www.paho.org/spanish/ad/fch/ca/arte.violencia.pdf>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós
- Luzuriaga, L. (1962). La Pedagogía de John Dewey. *Revista Educación y Tecnología Nos*, 10 y 11, pp. 20-30.
- Marshall, M. y Zenteno, D. (2004). *Programas de mejoramiento de las oportunidades. El liceo para Todos en Chile*. Santiago: UNESCO e Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación. Recuperado el 30 de Junio de 2012 del sitio web de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139051s.pdf.
- Mansilla, J. (2007). El Método Cualitativo en relación al Método Cuantitativo y los Tipos de Investigación Cualitativa. Recuperado el 12 de Mayo de 2012 de: <http://www.escurayverdad.cl/FILOSOFIA/Metodologia/2.pdf>

- Mertz, C. (2006). *La Prevención de la violencia en las escuelas*. Programa Paz Educa. Santiago: Fundación.
- Ministerio de Educación. (2002). *Política de Convivencia Escolar hacia una educación de calidad para todos*. Santiago: MINEDUC. Recuperado el 22 de Marzo del 2012 de: http://www.programacrece.cl/documentos/Politica_Convivencia.pdf
- Ministerio de Educación (2006). *Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos, en el ámbito escolar*. Santiago: MINEDUC. Recuperado el 20 de Marzo del 2012 del sitio Web de Ministerio de Educación: <http://www.educarchile.cl / User Files /P 0037/File/Prevencion/Cptos clave para resolucion pacifica de conflictos.pdf>
- Ministerio de Educación. (2010). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Orientaciones para abordar la Convivencia Escolar en las Comunidades Educativas*. Santiago: MINEDUC. Recuperado el 15 de Marzo del 2012 del sitio Web de Ministerio de Educación: <http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File /Clima/N%C2%B0%20%20Convivir%20mejor%20en%20la%20esc%202010.pdf>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2004a). Programa nacional de mediación escolar. Marco General. Buenos Aires (ed). Recuperado el 10 de Marzo del 2012 de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle /123456789/89747/mediacion1.pdf?sequence=1>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2004b). Programa nacional de mediación escolar. Taller de difusión, Fundamentos y Técnicas de la mediación. Buenos Aires.(ed) Recuperado el 5 de Marzo del 2012 de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89748/mediacion2.pdf?sequence=1>
- Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe. (2011). *Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. Montevideo, Uruguay. Recuperado el 10 de marzo de 2012 del sitio web de Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=13969&URL_DO=DO TOPIC&URL_SECTION=201.html

Olweus, D. (1993). *Bullying at Schools. What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Oxford: Hemisphere.

Olweus, D. (2004). "The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and Implementation Issues and a New National Initiative in Norway". En Smith, P. K., D. Pepler & K. Rigby (eds). *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* (pp. 55-79). Cambridge: University Press. Recuperado el 3 de Marzo de 2012 de http://assets.cambridge.org/97805218/21193/copyright/9780521821193_copyright.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000). *Cultura de paz en la escuela: Mejores prácticas en la prevención y tratamiento de la violencia escolar. Resultados del Concurso Regional de la Red de las Escuelas Asociadas de la UNESCO en América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación en América Latina y el Caribe. Recuperado el 15 de Febrero del 2012 del sitio Web de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123154s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Abriendo espacio. Guía paso a paso para la implantación del Programa Abriendo Espacios: Educación y cultura para la paz*. Brasilia: UNESCO, Fundación Vale. Recuperado el 25 de Febrero del 2012 del sitio Web de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191907s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *El Proyecto Escuela Abierta*. En UNESCO y Fundación Vale (Eds.). *Abriendo espacio. Guía paso a paso para la implantación del Programa Abriendo Espacios: Educación y cultura para la paz*. (pp.70-73). Recuperado el 25 de Febrero del 2012 del sitio Web de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191907s.pdf>

- Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. *Revista de educación*, 326, pp. 297-310.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2006). *La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia*. Recuperado el 20 de Mayo de http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=75&Itemid=29
- Pacheco, J., Zorrilla, M., Céspedes, P. y Ávila, M. (2000). Plan de Acción Tutorial Gades: habilidades sociales. Andalucía: Delegación Provincial de Educación. Cádiz.
- Paulero, R. (2011). Alumnos mediadores: Construyendo la paz. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 1(2), pp. 89-104.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La muralla.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, Metodología y Técnicas del Análisis de Contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), pp. 1-42.
- Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Buenos Aires. Recuperado el 23 de Marzo de 2012 de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Programa de Convivencia y Derechos Humanos (2004). *Proyecto Mediadores de Conflictos escolares*. Colombia: Ministerio de Educación de Colombia y Agencia Española de Cooperación Manos Unidas. Revisado el 23 de Marzo de 2012 de <http://www.region.org.co/>
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe. (2003). Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas. *Revista Formas & Reformas de la Educación. Serie Prevención de la Violencia Escolar*, 1.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe. (2004a). Resolución de conflictos y mediación en la escuela: experiencias sudamericanas. *Revista Formas & Reformas de la Educación. Serie Prevención de la Violencia Escolar*, 2.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe. (2004b).
Proyectos en los centros educativos para prevención de la violencia y la agresión
en Colombia y Brasil. *Revista Formas & Reformas de la Educación. Serie
Prevención de la Violencia Escolar*, 3.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe. (2004c).
Formación en valores y habilidades para la vida: estrategias amplias para prevenir
la violencia. *Revista Formas & Reformas de la Educación. Serie Prevención de la
Violencia Escolar*, 4.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe. (2006).
Herramientas para la prevención de la violencia en las escuelas: Conversando en
la Escuela. Santiago de Chile: San Marino. Recuperado el 5 de Febrero del 2012
de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-127000_archivo_pdf.pdf

Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe y Cruz
Roja de la Juventud Colombiana. (2007). Herramientas para la prevención de la
violencia en las escuelas: Brigadas educativas. Santiago de Chile, San Marino.
Recuperado el 2 de Febrero del 2012 de [http://www.innovemosdoc.cl/
democracia_ciudadania/programas/brigadas_educativas.pdf](http://www.innovemosdoc.cl/democracia_ciudadania/programas/brigadas_educativas.pdf)

Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, (1999). Convivencia escolar y
jóvenes. Aportes de la mediación escolar a la transformación de la educación
media. Santiago. Recuperado el 20 de Junio de 2012 de:
<http://convivenciaescolar.net/RACE/procesados/30%20Convivencia%20escolar%20y%20j%C3%B3venes.%20%20Aportes%20de%20la%20mediaci%C3%B3n%20escolar%20a%20la%20transformaci%C3%B3n%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20media.PDF>

Proyecto Atlántida (2005). Educación y cultura democráticas, Madrid. Disponible en sitio
web de: www.proyecto-atlantida.org

Real Academia Española. (2008). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-
calpe.

- Rodríguez, M. (2005). El grupo de diagnóstico. En M. Rodríguez. (ed.), *Diagnóstico organizacional*. (pp. 103-117). México: Alfaomega. Recuperado el 14 de Mayo de 2012 de: http://mail.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/123456789/1805/1/El_grupo_de_diagnostico.pdf
- Ruiz, C. y Vergara, M. (2005). *Proyecto Hemisférico: Elaboración de Políticas y Estrategias para la prevención del fracaso escolar*. Sistematización de la política chilena: Programa Liceo Para Todos y su línea Planes de Acción. Recuperado el día 4 de Abril del 2012 de http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Proyecto_%20Prevencion%20Fracaso%20Escolar.pdf
- Ruiz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto.
- Sáez, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. País Vasco: Universidad del País Vasco.
- Sáez, R. (1999). Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos. En F. Brandoni (Comp.), *Mediación Escolar: Propuestas, reflexiones y experiencias*. (pp. 31-55). Buenos Aires: Paidós..
- Secretaria de Estado de los Derechos Humanos de Ministerio de Justicia (2000). *Paz nas escolas*. Recuperado el 3 de Febrero de 2012 del Sitio Web de *Ministerio da Justicia*: <http://www.mj.gov.br/sedh/paznasescolas>.
- Serra, C. (2003). Conflicto y violencia en el ámbito escolar. Más allá del mito de los jóvenes violentos. *Jóvenes, Revista de Estudios sobre Juventud*, 19, pp. 48-61
- Smith, P. (2003). *Violence in schools. The response in Europe*. Londres: RoutledgeFalmer
- Suares, M. (1996). La Mediación, ¿qué es? En M. Suares. (ed.), *Mediación: Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. (pp. 43-65). Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

- Torrego, J. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Torres, N. (2010). Alternativas de solución frente a la violencia escolar. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 12, pp.243–247
- Valdivieso, Pablo. (2009). *Violencia escolar y relaciones intergrupales. Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolén en Santiago de Chile*. Tesis para optar al grado de Doctor. Facultad de Psicología, Universidad de Granada. Granada, España.
- Varela, J. y Tijmes, C. (2007). *Convivencia escolar: Recopilación de experiencias nacionales*. Programa Paz Educa. Santiago: Fundación Paz Ciudadana. Recuperado el 5 de Mayo de 2012 de: www.pazciudadana.cl/docs/pub_20090611110403.pdf

ANEXOS

Anexo 1



FICHA DE ELECCIÓN DE ALUMNOS PARA USO DE TACA-TACA

Aspectos necesarios que deben tener los alumnos destacados

Instrucciones: Las siguientes actitudes, habilidades y competencias deben ser observadas en su mayoría, en algunos alumnos de la clase durante la semana.

Características	Nunca	Casi nunca	A veces	Habitualmente
Puntualidad				✓
Respeto por los docentes y los pares				✓
Esfuerzo en las actividades realizadas				✓
Conductas de colaboración y compañerismo				✓
Responsabilidad				✓
Conductas violentas	✓	✓		

Anexo 2

PAUTA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

Las preguntas se plantean en torno a dos temáticas: Los monitores (mediación entre pares) y el concepto de grupalidad (cooperación entre pares y trabajo en equipo). Para introducir la temática a abordar se deben exponer los objetivos del proyecto y las

actividades que se están realizando. Esta pauta propone que los docentes puedan plantear los cambios esperados, sus expectativas y observaciones pertinentes, además de ser flexible a incorporar temáticas complementarias.

Lo importante es conocer y ahondar sobre los significados que los docentes tienen de mediación de conflictos, cooperación y cómo estas temáticas son relevantes a la hora de enfrentar problemáticas como la violencia.

1. Fase Exploratoria

a. Dimensión Subjetiva del docente

- ¿Cuál es su percepción respecto a la necesidad y la relevancia de que existan mediadores de conflictos (monitores) en los recreos?
- ¿Usted cree que esto sirva?
- ¿Cuál es su percepción respecto a la necesidad y la relevancia de que exista en los grupos una dinámica de trabajo en equipo?
- ¿Usted cree que esto sirva?
- ¿Cree que esto podría ayudar a apaciguar la violencia entre los niños? (tanto la mediación de conflictos como el trabajo en equipo)
- ¿Ha tenido alguna experiencia respecto a este tipo de proyecto?

2. Contenido de las temáticas

a. Monitores y mediación de conflictos

- ¿Qué ha observado o qué conductas concretas espera en los niños monitores? ¿Espera algún cambio?
- ¿Cómo entiende el Liderazgo?, ¿cómo espera que se dé el liderazgo en los monitores? ¿en qué conductas concretas?
- ¿Qué competencias de mediación esperaría en los niños y cómo cree que son posibles de desarrollar?

b. Grupalidad, trabajo en equipo y cooperación entre pares

- ¿Qué conductas ha observado en los grupos de trabajo?
- ¿Qué características debería tener un grupo para trabajar en equipo?

3. Cambios al interior del aula

- ¿Usted cree que lo que está pasando en los recreos entretenidos tenga o pueda tener repercusiones en la sala de clases?

4. Sugerencias

- ¿Alguna sugerencia, comentario, crítica o propuesta?

Anexo 3

FICHA SEMANAL DE SISTEMATIZACIÓN RECREOS ENTRETENIDOS

Nombre del Grupo	
Fecha y Número de sesión del Grupo	

Actividades Propuestas

--

Monitores del Grupo

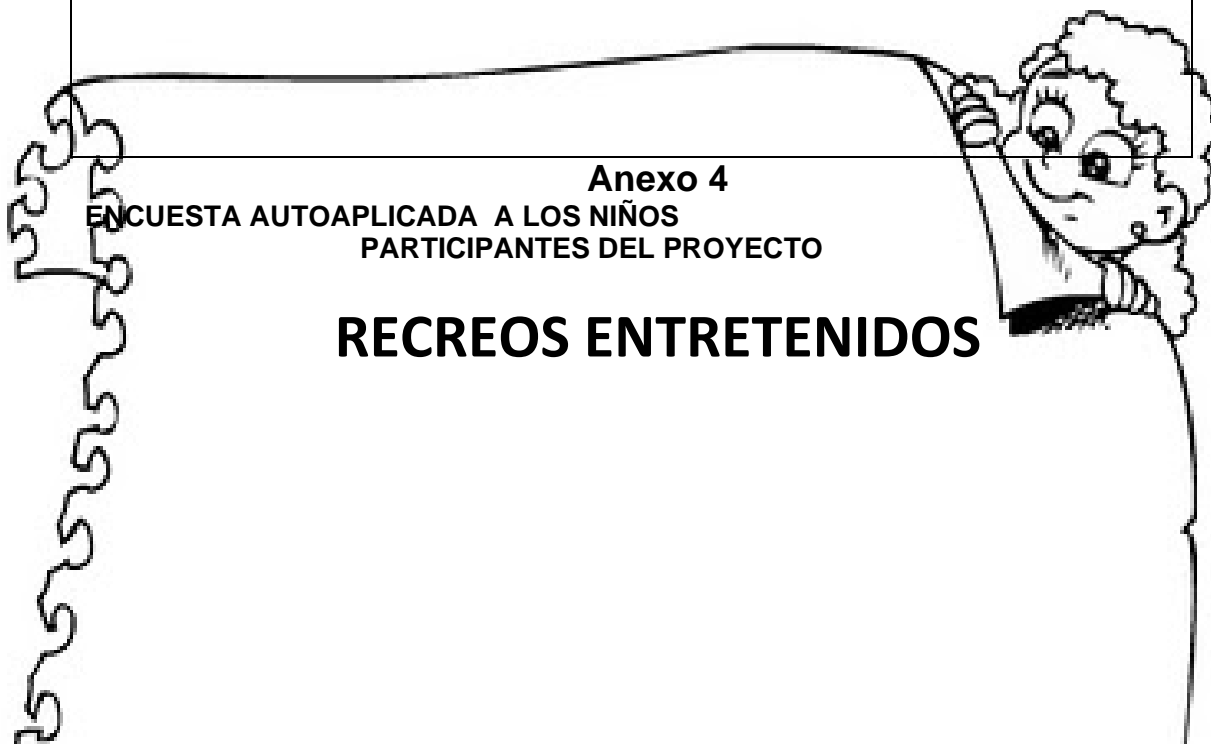
Nombre	Curso	Nombre	Curso

Niños asistentes del Grupo

Nombre	Curso	Nombre	Curso

Observaciones y desarrollo de la actividad (poner énfasis en el comportamiento de los monitores y la dinámica grupal esta última principalmente desde el ámbito de la cooperación: qué hacen, cómo enfrentan problemas, cuáles son sus actitudes, cómo es la relación con los demás niños, etc.)

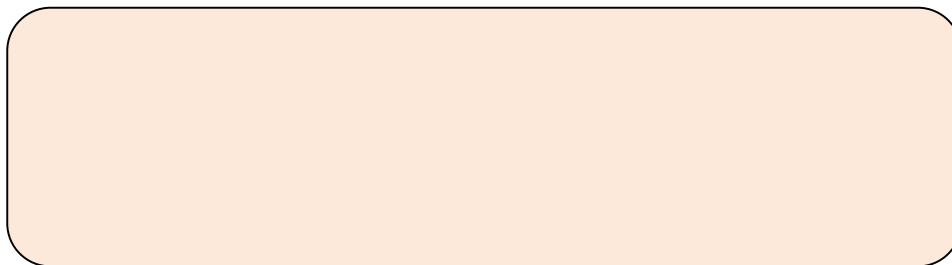
--



Anexo 4
ENCUESTA AUTOAPLICADA A LOS NIÑOS
PARTICIPANTES DEL PROYECTO

RECREOS ENTRETENIDOS

¿Te ha gustado la experiencia de los Recreos
Entretenidos? ¿Qué cosas te han gustado?



¿Crees que son importantes los monitores? ¿Por qué?



¿Crees que es importante el trabajo en equipo
y la cooperación en los recreos? ¿Por qué?



Anexo5
FICHA GENERAL DE LOS DIARIOS DE CAMPO

Nombre del Taller:
Responsable a cargo:

Observaciones Generales del Taller

Mediación de conflictos

Monitores de Grupo:

- Especificar el ciclo al que pertenecen los monitores de grupo (primer o segundo ciclo).
- Si existen dificultades para los monitores, explicar cuáles fueron.
- Mencionar por medio de un relato, cuáles son los comportamientos generales de los monitores de grupos, poniendo énfasis en qué tareas realizaban, qué competencias se observaron como por ejemplo la solidaridad, comunicación, respeto, tolerancia, motivación, toma de decisiones, preocupación por el otro, etc.
- Si ocurren conflictos, cómo actúan los monitores, qué hacen.
- Mencionar si hay esbozos de liderazgo.
- Señalar si los participantes del grupo respetan o no a los monitores y si es así cómo se puede corroborar, con qué conductas.
- Finalmente dar cuenta si existe o no una transición en el rol del mediador y en qué aspectos.



Cooperación entre pares

Estudiantes participantes del grupo:

- Enfocar el relato en el comportamiento general del grupo.
- Principalmente nombrar conductas que puedan denotar o no características de cooperación entre pares (trabajo en equipo, si hay conductas grupales, si hay o no conductas individuales, solidaridad, competencia, participación, si existe o no

comunicación, respeto, tolerancia, compromiso, asistencia de los niños al taller, responsabilidad, si hay un conflicto cómo se resuelve, si hay normas en el grupo y si se cumplen, etc).

- Finalmente dar cuenta si existe o no una transición del trabajo grupal y en qué aspectos es posible observarlos.



Anexo 6

Anexo 7