



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Trabajo Fin de Máster

Máster Educación Inclusiva

*OPINIÓN DEL PROFESORADO DEL IES
COLONIAL SOBRE MEDIACIÓN ESCOLAR*



Autora: Sepúlveda Aguilar, Dolores

Tutora: Ramírez García, Antonia

Curso: 2012/2013



En estas líneas quiero agradecer tanto a familiares, como al profesorado de nuestra facultad la implicación y apoyo que me han mostrado para la realización de este trabajo, en especial a mi tutora, Antonia Ramírez, la cual ha tolerado mis nervios y presión para la finalización del mismo. No obstante, sin el apoyo y la confianza mostrada por mis amigos y amigas este trabajo no se hubiera finalizado.

Gracias a todos y todas por vuestro apoyo y confianza mostrada.



Resumen

Con este estudio pretendemos extraer la opinión que tiene el profesorado del IES Colonial sobre mediación escolar, con la finalidad de implantar un programa de estas características en el instituto. Para ello implementamos un cuestionario, del cual extraemos los conocimientos y actitudes del profesorado ante la mediación escolar, y su predisposición ante ella. El cuestionario es cumplimentado por la totalidad del profesorado n=53. Una vez aplicados los cuestionarios analizamos los resultados. Estos resultados nos muestran que la opinión del profesorado está condicionada por sus características personales, no siendo la edad un condicionante para la implantación de un programa de mediación, pero sí la titulación y el tiempo de servicio. Por otro lado y atendiendo a la formación en mediación del profesorado podemos decir que el profesorado no mediador piensa en mayor medida que el mediador que se mejoraría la relación de las familias y el centro educativo. Por todo ello, se puede concluir que el profesorado del IES Colonial está dispuesto a implantar un programa de mediación en el centro educativo.

Abstract

The aim of this study is to remove the opinion that High School Colonial's faculty have about school mediation with the purpose of implementing a program with these characteristics in this high school. In order to reach it, we implement a questionnaire by means of extracting teacher's knowledge and attitudes about the school mediation, and their predisposition to it. The questionnaire is filled in by all educators n=53. Once changes are applied questionnaires we analyze the results. These results show us that teachers's opinion is conditioned by their personal characteristics, the age isn't a conditioning factor for implementing a mediation program, but yes about qualification and service time. On the other hand, considering the teacher formation about mediation, we can say that not mediator teachers think to a large degree than mediators that it would improve the relationship between families and school. Therefore, we conclude that High School Colonial's teachers are ready to implement a mediation program in the Educational Center.



OPINIÓN DEL PROFESORADO DEL IES COLONIAL SOBRE MEDIACIÓN ESCOLAR

	Pág.
INTRODUCCIÓN	7
BLOQUE I: MARCO TEÓRICO.....	10
1. La convivencia en los centros educativos.....	10
1.1. <i>En torno al concepto de convivencia</i>	11
1.2. <i>Regulación de la convivencia en los centros educativos</i>	13
2. La ruptura de la convivencia.....	17
2.1. <i>¿Qué entendemos por conflicto?</i>	17
2.2. <i>Tipología del conflicto</i>	19
2.3. <i>¿Qué aspectos influyen en la ruptura de la convivencia?</i>	24
3. Medidas para resolver la ruptura de la convivencia.....	29
4. La mediación escolar.....	34
4.1. <i>Características, ventajas e inconvenientes de la mediación</i>	37
4.2. <i>La figura del mediador: El perfil</i>	41
4.3. <i>¿Qué se ha investigado sobre mediación?</i>	47
BLOQUE II: MARCO METODOLÓGICO	53
2.1. Definición del problema de investigación.....	54
2.2. Objetivos e interrogantes de investigación	54
2.3. Variables de estudio	55
2.4. Diseño de investigación	56
2.5. Participantes	59
2.6. Instrumentos de recogida de información.....	68
2.7. Estrategias de análisis de datos/ tratamiento de la información.....	70
BLOQUE III. RESULTADOS OBTENIDOS	71



BLOQUE IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES ESPECÍFICAS DEL ESTUDIO

.....	84
4.1. Discusión y conclusiones específicas del estudio	84
4.2. Limitaciones del estudio	90
4.3. Futuras líneas de investigación.	91

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
----------------------------------	----

ANEXO.....	109
------------	-----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Distribución de los participantes en función del sexo	59
Tabla 2: Distribución de la muestra en función de la edad	60
Tabla 3: Distribución de la muestra en función del tiempo de servicio.....	61
Tabla 4: Distribución de la muestra en función de los estudios realizados	62
Tabla 5: Distribución de la muestra en función de la materia impartida	63
Tabla 6: Distribución de la muestra en función de la etapa docente	64
Tabla 7: Distribución de la muestra en función de los cursos recibidos en mediación	65
Tabla 8: Distribución de la muestra en función de la duración total de la formación en mediación.....	66
Tabla 9: Distribución de la muestra en función de los números de procesos mediados	67
Tabla 10: Escala de medición	68
Tabla 11: Dimensión II: Formación, Experiencia y expectativas sobre mediación escolar	72
Tabla 12: Dimensión III: Conocimientos previos.....	73
Tabla 13: Dimensión IV: Validez social.....	75
Tabla 14: Dimensión V: Percepción del aprendizaje socio-afectivo	77
Tabla 15: Medias tiempo de servicio	83



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Definiciones del término mediación.....	35
Figura 2: El proceso de investigación	57
Figura 3: Distribución de los participantes en función del sexo	59
Figura 4: Distribución de la muestra en función de la edad.....	60
Figura 5: Distribución de la muestra en función del tiempo de servicio	61
Figura 6: Distribución de la muestra en función de los estudios realizados	62
Figura 7: Distribución de la muestra en función de la materia impartida	63
Figura8: Distribución de la muestra en función de la etapa docente.....	64
Figura 9: Distribución de la muestra en función de los cursos recibidos en mediación	65
Figura 10: Distribución de la muestra en función de la duración total de la formación en mediación.....	66
Figura 11: Distribución de la muestra en función de los números de procesos mediados	67
Figura 12: Estructura del cuestionario <i>La mediación escolar: Percepciones del profesorado</i>	69



Introducción

*Hemos aprendido a volar como los pájaros y a nadar
como los peces, pero no hemos aprendido el sencillo
arte de vivir juntos como hermanos.*

(Martin L. King)

La escuela se ha ocupado, generación tras generación, de la transmisión de la cultura a la ciudadanía. Entre los aprendizajes aportados, la institución educativa se ha caracterizado por priorizar aspectos cognitivos o intelectuales más que afectivos y emocionales. No obstante, opinamos que estos últimos son variables fundamentales que deben tenerse en cuenta en la educación de las personas, puesto que son necesarios para las relaciones que se establecerán con los demás en el seno de la sociedad.

Por ello, el desarrollo de iniciativas de intervención en la resolución de conflictos en los centros educativos son una realidad que responde a una necesidad generada por la preocupación que muestra nuestra sociedad ante los conflictos que se producen, especialmente aquellos que tienen lugar en el medio escolar. Estas iniciativas o propuestas se transforman en programas, proyectos y planes que se incentivan desde la administración educativa.

Este estudio se centra en un programa de mediación escolar, el cual se sitúa entre aquellos que promocionan la convivencia a través de medios pacíficos y cuya intervención se materializa en los miembros de la comunidad educativa, pues la proliferación de problemas de convivencia ha derivado en una creciente demanda de mediación para la búsqueda de soluciones de los mismos (Sánchez, 2013). Uno de estos programas gira en torno a la mediación escolar como medio para la resolución pacífica de conflictos entre los miembros de la comunidad educativa.



Son diversas las causas por las cuales nos hemos centrado en el tema de la mediación escolar. En primer lugar, desde el centro educativo IES Colonial se nos ofreció realizar allí el estudio, pues la orientadora había detectado la necesidad de la implantación de un programa de mediación para la mejora de la convivencia, dados los numerosos conflictos a los que se enfrenta el centro diariamente. En segundo lugar, tanto a mi tutora como a mí nos agradó la idea, pues para nosotras la convivencia es un factor primordial para poder desarrollarnos como personas, al tiempo que una necesidad de los centros educativos y de la comunidad, de hacer frente a comportamientos violentos en diversos contextos, escolar, familiar o actividades de ocio (Pulido, Martín-Seoane y Lucas-Molina, 2011). Estas manifestaciones ponen de manifiesto la incapacidad personal de muchos adolescentes para manejar relaciones interpersonales, por ello se trata de formar al alumnado en el respeto y en la no violencia y en dotarlos del bagaje necesario para hacer frente a los conflictos, tanto intrapersonales como interpersonales. La mediación, pues, puede ser el camino para estimular un proceso de auto-regulación personal (Pulido, 2013).

Es por ello que el objetivo fundamental de nuestro estudio no es otro que conocer la opinión del profesorado del IES Colonial sobre las posibilidades que tendría la implementación de un programa de mediación escolar en el centro con la finalidad de alcanzar una convivencia positiva en el mismo.

En relación a la estructura de este estudio, se pueden diferenciar cuatro grandes bloques. En el primero de ellos se presenta la fundamentación teórica de la investigación, ésta se basa en la revisión de la literatura de aspectos como la convivencia escolar, cómo se rompe esta convivencia, el surgimiento del conflicto y, por último, la mediación escolar para la resolución y prevención de éste.

En el segundo bloque se expone la base metodológica en la que se basa la investigación. En este apartado del trabajo se define el problema, se plantean los objetivos e interrogantes del estudio, se clasifican las variables de estudio y se decide el diseño de investigación más acorde a las finalidades propuestas. Seguidamente, se describen la población y los participantes del estudio, que coinciden en su totalidad con la población de referencia de la que pretendía ser extraída. A continuación, se expone el instrumento de recogida de información que se va a utilizar, en concreto, un



cuestionario. Finalmente, se especifican las estrategias empleadas para analizar los datos a fin de para poder extraer conclusiones.

En el tercer bloque se recogen los resultados obtenidos ordenados por objetivos e interrogantes de investigación planteados.

En el cuarto y último bloque se presentan la discusión y conclusiones específicas del estudio, las limitaciones que han aparecido a la hora de realizar este trabajo y las futuras líneas de investigación.

Para finalizar, se recogen las referencias bibliográficas utilizadas y en el anexo el cuestionario aplicado al profesorado.



BLOQUE I:

Marco Teórico

1. La convivencia en los centros educativos

La práctica de una buena convivencia en los centros educativos es necesaria para el desarrollo integral del alumnado. Sabemos que para poder convivir con los demás es necesario respetar unas normas, unas reglas sociales que hacen posible que nos entendamos con otras personas. Estas pautas que nos ayudan a vivir en sociedad son enseñadas y aprendidas por diversos agentes socializadores, entre ellos destacan principalmente la familia y los centros educativos.

Actualmente, se está encomendando a los centros educativos un papel fundamental en la transmisión de valores que promueven la convivencia y la cultura de la paz entre el alumnado, con la finalidad de formar a ciudadanos responsables que participen en el progreso de la sociedad. La tolerancia, el respeto por uno mismo y por el otro, la solidaridad, entre otras cuestiones forman parte del legado que se pretende dejar a los “futuros” ciudadanos del mundo. Por tanto, “aprender a convivir” es uno de los retos más importantes de nuestra sociedad.



1.1. En torno al concepto de convivencia

Aclarando algunos términos es preciso destacar la etimología de la palabra convivencia, pues procede del verbo convivir, que proviene del latín, del verbo *convivere*, formado por el prefijo de compañía *cum*, que significa "con", más el verbo *vivere*, que significa "vivir"; es decir, es la acción de vivir en compañía, un estado inherente a todo proceso personal y escolar.

Por otro lado, Ortega y Del Rey (2004) nos remiten a que la palabra convivencia se refiere a la acción de vivir juntos, a la cual se le añaden un conjunto de matices culturales que pertenecen a diferentes contextos de significado. Estas autoras reflejan tres de ellos: 1) *El contexto del habla popular*: La convivencia es más que compartir una vivienda, pues se comparten situaciones y actividades, las cuales tienen un sistema de normas para que la vida conjunta sea lo mejor posible; 2) *el contexto psicológico*: La convivencia se refiere a los sentimientos y emociones necesarios para tener una buena vida en común; y 3) *el contexto judicial*: La convivencia significa la existencia de una esfera pública, la cual permite el respeto de los derechos de cada uno sin discriminación o distinción por razones personales. Estas autoras señalan que *la convivencia incluye también el esfuerzo común en la creación de condiciones básicas públicas, legales, laborales y cívicas, para que cada persona pueda ser considerada una ciudadana o un ciudadano que está en el ejercicio de sus derechos* (Ortega y Del Rey, 2004, p.16).

Por tanto, Ortega y Del Rey (2004, p.16) entienden la convivencia “*como un valor intrínseco de la comunidad que debe encontrarse en el interior de cada una de las instituciones y los escenarios sociales que la comunidad organiza y sostiene*”.

Por su parte, para García y López (2007, p. 89) (citado por Moral, 2010, p. 4), el término convivencia es una *construcción colectiva y dinámica constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los factores de la comunidad educativa en el interior del establecimiento, entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes y cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar*.

Atendiendo a las distintas definiciones de convivencia, entendemos que la convivencia es una construcción social de normas conductuales, basadas en la relación



entre los sujetos de una comunidad o sociedad y que está impregnada del arraigo cultural en el que nos encontremos.

En la siguiente definición sobre la convivencia aportada por Torrego y Moreno (2003, p. 12) aparece un término importante que hay que considerar, el conflicto:

La convivencia es como un proceso, creativo y respetuoso con todos, de resolver conflictos, ya sea previniendo su aparición, ya sea evitando su escalada cuando se han producido. No debemos de olvidar que la construcción de una cultura de convivencia pacífica en los centros es un reto educativo complejo, ya que indefectiblemente tendrá que ir unida a la vivencia de valores democráticos, como los de justicia, cooperación, respeto a la dignidad y de no violencia.

Además, Torrego y Moreno (2003, p. 12) expresan que la realidad del conflicto es casi inherente a la naturaleza de las relaciones que se producen en los centros:

La convivencia pacífica no es aquélla en la que no existen conflictos lo que, más que utópico, resultaría sospechoso sino más bien la situación en que los conflictos se resuelven de forma no violenta. Un modo bastante razonable de crear un ambiente de convivencia pacífico en un centro educativo puede consistir precisamente en dedicar atención especial al tratamiento de los conflictos.

A partir de esta definición se plantea que desde los centros educativos se ha de entender el conflicto, no como una situación negativa, sino todo lo contrario, una situación que hay que aprovechar para formar al alumnado en valores y en la no-violencia, convirtiéndola en una situación de aprendizaje. Para ello se debe formar también al profesorado con métodos y técnicas para la resolución pacífica y fructífera de conflictos.

Una vez descritas distintas definiciones sobre el término convivencia se podrían analizar diferentes estudios en torno a la convivencia escolar. Sin embargo, no hemos encontrado ningún estudio que se ocupe exclusivamente de ella, sino que abordan o bien de las percepciones del profesorado sobre la conducta de los estudiantes (Whedall



y Merret, 1988) o de las actuaciones del profesorado (Ochoa y Peiró, 2010), o bien se centra en la prevención de la violencia escolar (Ortega *et al.*, 1998), entre otros.

1.2. Regulación de la convivencia en los centros educativos

La convivencia es un tema de gran importancia en los centros educativos y por ello está regulada en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE), la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA); así como en la normativa que desarrolla la Ley andaluza concretamente en el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos, en el Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria y finalmente por la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

En primer lugar, la LOE (2006), tiene como finalidad que se eduque en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y su resolución pacífica y señala como principio, la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.

Asimismo, la LEA (2007), establece la convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado. Además en su artículo 5, sitúa como objetivos, entre otros, *favorecer la democracia, sus valores y procedimientos, para favorecer entre otros, las relaciones interpersonales y el clima de convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa.*

Igualmente, en su artículo 127, dispone que el proyecto educativo de cada centro deberá incluir un plan de convivencia para prevenir la aparición de conductas contrarias a las normas de convivencia y facilitar un adecuado clima escolar. De igual modo, en los artículos del 29 al 33 regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, incluyendo, entre otras medidas, la posibilidad de que las



familias suscriban compromisos educativos y compromisos de convivencia con los centros docentes.

Esta misma idea, junto con la consideración de la labor educativa como responsabilidad social compartida, está presente en el Decreto 327/2010, de 13 de julio, que regula los derechos y deberes del alumnado y la colaboración y participación de las familias. En este Decreto se establece la posibilidad de crear aulas de convivencia para el tratamiento individualizado del alumnado, se regula la constitución y el funcionamiento de la comisión de convivencia del Consejo Escolar, a fin de promover la cultura de paz y la resolución pacífica de los conflictos.

Al Decreto 327/2010 se les unen de manera específica las iniciativas del Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos, que establece como principios de actuación la intervención preventiva a través de la puesta en marcha de medidas y actuaciones que favorezcan la mejora del ambiente socioeducativo de los centros, las prácticas educativas y la resolución pacífica de los conflictos. El artículo 34 del citado Decreto dispone que la Administración educativa instaurará, mediante protocolos específicos, los procedimientos de actuación e intervención de los centros docentes para los supuestos de maltrato, discriminación o agresiones que el alumnado pudiera sufrir, garantizando su seguridad y protección, así como la continuidad de su aprendizaje en las mejores condiciones. Asimismo, se dispone que la Administración educativa constituirá un protocolo de actuación para los supuestos de agresiones que los y las trabajadoras de los centros educativos pudieran sufrir en el desarrollo de sus funciones, adoptando las medidas oportunas para garantizar la debida protección y asistencia jurídica en estos supuestos.

Toda esta base normativa se concreta en la Orden de 20 de junio de 2011. En ella se regulan, por un lado, la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos (Artículo 2), a través de la elaboración, desarrollo y evaluación de sus planes de convivencia, de la mediación de conflictos y del establecimiento de protocolos de actuación e intervención ante situaciones de acoso escolar, maltrato infantil, violencia de género en el ámbito educativo o agresiones al



profesorado o personal no docente, y por otro, es la reguladora del derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas (Artículo 1).

Fruto de las aportaciones de las diferentes normas legales, los centros han de plasmar en un documento su posicionamiento sobre la convivencia escolar. El Plan de convivencia de los centros educativos andaluces está regulado por lo establecido en el Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de Educación Secundaria.

Por su parte, en el capítulo II, sección 1, artículo 3 de la Orden del 20 de junio de 2011 se define el plan de convivencia como un aspecto del proyecto educativo que concreta la organización y el funcionamiento del centro en relación con la convivencia y establece las líneas generales del modelo de convivencia a adoptar en el mismo, los objetivos específicos a alcanzar, las normas que lo regularán y las actuaciones a realizar en este ámbito para la consecución de los objetivos planteados.

No obstante, el tema de la convivencia escolar abarca mucho más, y no se circunscribe sólo a un centro educativo concreto, sino que se amplía en un proyecto integral denominado “Escuela: Espacio de Paz”, el cual se regula en el artículo 38 del Decreto 19/2007, de 23 de enero. En este proyecto se incluyen actividades para la mejora de la convivencia en los centros educativos, el respeto a la diversidad cultural, racial o de opinión, la lucha contra las desigualdades de cualquier tipo, la prevención, detección y tratamiento de la violencia, así como al desarrollo de programas de mediación.

Asimismo, la importancia de la convivencia para la Administración educativa ha posibilitado la creación de un observatorio para la convivencia escolar como un órgano de carácter consultivo, para asesorar y formular propuestas, este se adscribe a la consejería de educación, a través de la Dirección General que ostenta las competencias de la convivencia escolar. Así pues, el Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía asesora a la Junta de Andalucía y formula propuestas sobre el desarrollo de actuaciones de investigación, análisis, valoración y seguimiento de la convivencia escolar, así como a contribuir al establecimiento de redes de información entre todos los centros educativos para compartir experiencias de buenas prácticas en este ámbito. El



observatorio contribuye a generar una forma de abordar la convivencia escolar en Andalucía, basada en el respeto y el diálogo, en la que el tratamiento constructivo del conflicto forme parte del proceso educativo.

Respecto al Plan Marco del Observatorio, la Consejería de Educación de Andalucía (Convivencia escolar, 2013) destaca las siguientes líneas prioritarias de actuación:

1. La elaboración y promoción de estudios e investigaciones para la mejora de la convivencia escolar: Entre las diversas actuaciones destaca la elaboración de un informe anual sobre el estado de la convivencia en los centros educativos.
2. La promoción de actuaciones para la mejora de la convivencia: Entre ellas la creación de un fondo de documentación y publicaciones, y el compartir experiencias de buenas prácticas.
3. La consolidación y difusión de planes formativos para la comunidad educativa en materia de convivencia escolar: Entre estos el asesoramiento en convivencia escolar, estrategias de mediación y resolución de conflictos, dirigidos a la comunidad educativa.
4. Establecimiento de relaciones y coordinación con otras administraciones e instituciones nacionales e internacionales: Colaborar y coordinar actuaciones con organismos regionales, nacionales o internacionales en materia de convivencia escolar: Consejo escolar de Andalucía, observatorios de otras comunidades, entre otros.

Para el desarrollo de estas medidas el Observatorio cuenta con una Consejera Técnica de Convivencia Escolar y Secretaria del Observatorio, que coordina e impulsa las comisiones de trabajo creadas para llevar a cabo el plan de actuación.

La creación de este Observatorio constituye una apuesta firme de contribuir a generar una forma de abordar la convivencia escolar basada en el respeto y el diálogo, en la que el tratamiento constructivo del conflicto forme parte del proceso educativo.

Cuando la convivencia se rompe, el clima de aula se enrarece y, por tanto, las interrelaciones personales entre el alumnado y el profesorado también, retrasando el



ritmo normal de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Asimismo, estas malas interrelaciones personales no quedan en el centro sino que se expanden a la vida de la comunidad, construyendo una red de interrelaciones no deseadas para la buena convivencia.

2. La ruptura de la convivencia

¿Por qué se rompe la convivencia?, la convivencia en las aulas se rompe por varias razones, entre ellas la falta de motivación, tanto del alumnado como del profesorado, que puede ocasionar conductas disruptivas y de indisciplina en el alumnado. A nivel de centro se puede romper por la falta de autoestima y autocontrol de las personas que componen la comunidad educativa por sus actitudes, por la falta de habilidades para relacionarse con los demás. Pero esta ruptura no solamente atañe al alumnado, sino que también puede ocurrir entre alumnado-profesorado, profesorado-profesorado y profesorado-familia.

Por tanto, la desorientación, la disociación entre la percepción que tenemos de nosotros mismos y de nuestro entorno, genera malestar y, consecuentemente, conflicto. Los conflictos son un fenómeno natural, por tanto lo que es normal que en las aulas y en los centros educativos se produzcan de forma continua (Vinyamata, 2003a). Partimos de la perspectiva de que *el conflicto en nuestra sociedad es inevitable y forma parte de la vida de las personas como algo natural* (Pace e Dintorni, 2000, p. 29).

2.1. ¿Qué entendemos por conflicto?

La etimología de la palabra conflicto, deriva del latín *conflictus*, cuyo significado es “para atacar juntos”.

Para Fernández *et al.* (2002, p. 133) el conflicto se entiende como:

Un proceso relacional en el que se producen interacciones antagónicas, en el que unas personas contienden con otras por la consecución de un/os objetivos/s, por falta de armonía o compatibilidad ya sea personal, o en los valores o intereses que sostienen. Puede originarse en la



percepción de divergencia de necesidades o intereses, que no se satisfacen simultáneamente o en forma conjunta, o también por competencia o por escasez de recursos.

Por su parte, Vinyamata (2003b, p. 97) define conflicto como *sinónimo de lucha, desacuerdo, incompatibilidad aparente, confrontación de intereses, crisis, percepciones o actitudes hostiles* entre dos o más partes, *el conflicto es connatural con la vida misma, está en relación directa con el esfuerzo por vivir.* Esto supone que el conflicto es inherente a la vida.

En esta misma dirección apunta Boqué (2005, p. 20), al entender que *el conflicto es un hecho cotidiano, ya que forma parte de la vida de las personas y que se produce en los diferentes ámbitos en que nos movemos, ya sea el personal, familiar, escolar, laboral, vecinal, social, etc.*

Para Redorta (2007, p. 14) (citado por Moral, 2010, p. 64) el conflicto se puede definir como un *problema, enfado con alguien, pelea, disgusto con alguien o situación en la que no sabemos cómo actuar, también dice que podemos hablar de desacuerdo, dificultad, pesadumbre, enfado, agresividad, o bien de reflexión, duda, lucha u oposición.*

Igualmente, Isenhardt y Spangle (2000) (citados por Moral, 2010, p. 59) han recopilado definiciones de autores acerca del conflicto y concluyen en afirmar que el conflicto es:

- Un desacuerdo de intereses u objetivos reales o aparentes,
- una creencia de que las aspiraciones normales de las partes no pueden alcanzarse de forma simultánea,
- una lucha debida a la diferencia de valores que reclama un estatus, poder o recursos,
- un marco intermedio de un espectro de lucha que tiene una escalada y puede llegar a ser muy destructivo.



2.2. Tipología del conflicto

Ahora bien, los conflictos tienen características específicas que están sujetas a un contexto en concreto, en este caso al contexto escolar. Para la gestión adecuada de estos conflictos es necesario previamente realizar una clasificación de los mismos.

En este sentido, Viñas (2004, p. 20) categoriza los conflictos en función de dos grupos concretos de la comunidad escolar, concretamente alumnado y profesorado. Los conflictos que se producen de forma más frecuente son los originados entre:

- Dos alumnos.
- Un grupo de alumnos y otro grupo de alumnos.
- Un alumno y un profesor (relación institucional).
- Entre profesores.

Por su parte, Casamayor (1998, p. 19) se centra en el alumnado y afirma que en este grupo el tipo de conflictos que se producen son fundamentalmente:

- Conflictos de relación entre el alumnado, y entre éstos y el profesorado (actitudes peyorativas y de desprecio, agresividad verbal y física, violencia...).
- Conflictos de rendimiento (pasividad, apatía, parasitismo).
- Conflictos de poder (liderazgos negativos, arbitrariedad...).
- Conflictos de identidad (actitudes cerradas y agresivas que se vuelven contra los demás o contra los objetos como mobiliario del edificio).

De forma más específica, Moreno y Torrego (1999) (citados por Moral, 2010, p. 122) diferencian entre conductas conflictivas de menor y mayor intensidad del alumnado.

1. *Conductas conflictivas de menor intensidad* y que no tienen por qué implicar violencia. Distinguimos entre:

- *Conductas disruptivas*: Aquellas que interrumpen el ritmo de las clases y tienen como protagonistas al alumnado que hace comentarios, se ríe, juega, hace ruido, etc., y que es ajeno al proceso de enseñanza-aprendizaje y por ello dificulta dicho proceso.
- *Indisciplina*: Aquellos conflictos que se producen generalmente entre profesorado y alumnado. Las situaciones de indisciplina constituyen un



problema en la vida de las aulas, algunas de ellas son el incumplimiento de tareas, los retrasos y las faltas injustificadas, el no reconocer la autoridad del profesor,... Éstos representan un grado mayor de conflicto que las situaciones disruptivas.

2. *Situaciones conflictivas que suponen un mayor grado de trasgresión de las normas y conflictividad en las aulas, traduciéndose en conflictos o problemas que desencadenan:*

- *Vandalismo y daños materiales:* Aquellas conductas que provocan la destrucción del mobiliario y materiales de los centros escolares. Algunas de estas conductas son el destrozo de mesas, sillas, armarios, quema de libros, entre otros.
- *Violencia:* Este tipo de violencia es más grave que la que se ejerce contra los materiales de los centros. Se trata de aquellas conductas que ejercen un daño a otras personas.
 - *Física:* Este tipo de violencia se produce a través de empujones, patadas, entre otras manifestaciones.
 - *Verbal:* Probablemente se trate de la más habitual y se exterioriza a través de insultos, motes, humillación pública, burlas, etc.
 - *Psicológica:* Este tipo de violencia se encuentra presente en todas las versiones del maltrato y se trata de infundir miedo en la víctima.
 - *Social:* Esta modalidad de violencia trata de aislar o despreciar a la víctima delante de otros, para que de este modo la víctima quede desprotegida sin el apoyo de los demás miembros del grupo.
- *Agresión sexual:* Es un tipo de violencia que suele pasar inadvertida, por lo general la sufren en mayor medida las chicas que los chicos y se concreta en tocamientos, persecuciones y en un porcentaje menor en violaciones.

Por su parte, el Decreto 327/2010, de 13 de julio, en su artículo 34, tipifica las conductas contrarias a las normas de convivencia del siguiente modo:

- a) Los actos que perturban el normal desarrollo de las actividades de la clase.
- b) La falta de colaboración sistemática del alumnado en la realización de las actividades orientadas al desarrollo del currículo, así como en el seguimiento de las orientaciones del profesorado respecto a su aprendizaje.



- c) Las conductas que puedan impedir o dificultar el ejercicio del derecho o el cumplimiento del deber de estudiar por sus compañeros y compañeras.
- d) Las faltas injustificadas de puntualidad.
- e) Las faltas injustificadas de asistencia a clase.
- f) La incorrección y desconsideración hacia los otros miembros de la comunidad educativa.
- g) Causar pequeños daños en las instalaciones, recursos materiales o documentos del centro, o en las pertenencias de los demás miembros de la comunidad educativa.

Por otro lado, en el artículo 37 de dicho Decreto se tipifican como conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el instituto las siguientes:

- a) La agresión física contra cualquier miembro de la comunidad educativa.
- b) Las injurias y ofensas contra cualquier miembro de la comunidad educativa.
- c) El acoso escolar, entendido como el maltrato psicológico, verbal o físico hacia un alumno o alumna producido por uno o más compañeros y compañeras de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado.
- d) Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, o la incitación a las mismas.
- e) Las vejaciones o humillaciones contra cualquier miembro de la comunidad educativa, particularmente si tienen una componente sexual, racial, religiosa, xenófoba u homófoba, o se realizan contra alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales.
- f) Las amenazas o coacciones contra cualquier miembro de la comunidad educativa.
- g) La suplantación de la personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos.
- h) Las actuaciones que causen graves daños en las instalaciones, recursos materiales o documentos del instituto, o en las pertenencias de los demás miembros de la comunidad educativa, así como la sustracción de las mismas.
- i) La reiteración en un mismo curso escolar de conductas contrarias a las normas de convivencia del instituto a las que se refiere el artículo 34.



j) Cualquier acto dirigido directamente a impedir el normal desarrollo de las actividades del centro.

k) El incumplimiento de las correcciones impuestas, salvo que la comisión de convivencia considere que este incumplimiento sea debido a causas justificadas.

Como podemos observar tanto las tipificaciones de Moreno y Torrego (1999) (citados por Moral, 2010), como las del Decreto 327/2010, de 13 de julio, son similares.

Más allá del conflicto, Olweus (1998) habla de maltrato como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.

Para Ortega (1998, p. 20) esta relación violenta entre compañeros:

Tiene consecuencias negativas para todos los involucrados. Las víctimas sufren un serio deterioro de la autoestima y el autoconcepto, los agresores se socializan con una conciencia de clandestinidad, que afecta, de forma grave, a su desarrollo sociopersonal y moral, acercándoles peligrosamente a la precriminalidad; los espectadores también pueden verse moralmente implicados, teniendo sentimientos de miedo y culpabilidad.

Por su parte, Fernández *et al.* (2002, p. 51) señalan que las relaciones entre compañeros son de amistad, ayuda, colaboración... pero también existen otro tipo de relaciones de mayor gravedad, como lo es el maltrato entre iguales o “bullying”, cada vez más presente en los centros educativos, el cual se *caracteriza por la ruptura de la simetría, de la reciprocidad habituales, para a ser de preponderancia, de dominio-sumisión*. En este sentido, Moreno y Torrego (1999) lo ubican en las conductas de mayor grado de trasgresión.



Así, para Ortega y Monks (2005) el bullying es un fenómeno de violencia interpersonal injustificada que ejerce una persona o grupo contra sus semejantes y que tiene efectos de victimización en quien lo recibe. Se trata estructuralmente de un abuso de poder entre iguales. Para estas autoras el bullying se manifiesta de diversas formas, puede ser violencia directa o indirecta: En las formas verbal, física y psicológica. Según ellas para que se desarrolle un caso de bullying, éste debe de tener las siguientes características: Estabilidad temporal continuada y persistente; intencionalidad clara y un desequilibrio de poder.

En todas las relaciones de violencia existe un desequilibrio de poder dominio-sumisión, que las personas afectadas aceptan como rol. Los roles que existen en estos casos son: Agresor, víctima, defensor, colaborador del agresor y animador o espectador, la causa de que suceda este fenómeno es la Ley del silencio (Ortega y Monks, 2005).

Las formas específicas de bullying, son para Monks *et al.* (2008) las siguientes:

- Bullying hacia escolares con necesidades educativas especiales.
- Bullying homofóbico.
- Bullying sexual.
- Bullying racista o xenófobo.

Asimismo, para Monks *et al.* (2008) la violencia escolar abarca múltiples fenómenos escolares, como:

- Conflictos que desencadenan en peleas entre escolares.
- Acciones violentas entre miembros de la comunidad educativa.
- Conductas agresivas como el vandalismo.
- Acoso, maltrato, abuso, intimidación entre escolares.

Asimismo, para guiar el proceso de solución de conflictos en la organización escolar, Puig (2003) afirma que se necesita realizar un diagnóstico global de la comunidad escolar. Las situaciones que ocurren en los centros escolares alcanzan una gran complejidad, que no se pueden tratar con soluciones sencillas o parciales. Podemos destacar diversas situaciones conflictivas que afectan a:

- La *organización del centro*, en cuanto a la falta de consenso en las normas del mismo, escaso seguimiento individualizado del alumnado y tiempo para las



tutorías, desequilibrio entre lo curricular y el aprendizaje de habilidades para la vida, falta de espacios y tiempo para la participación, etc.

- Al *profesorado*, como es la falta de formación en gestión de conflictos y en trabajo cooperativo, dificultad en la coordinación y comunicación con otros compañeros, entre otras cuestiones.

Es un trabajo duro el que los centros educativos deben realizar para minimizar diferentes tipos de violencia, pues deben concienciar a los espectadores para que no contribuyan a su extensión o mantenimiento, ayudar a las víctimas a curar sus heridas, enseñar a los agresores a relacionarse de forma pacífica e involucrar a los adultos del centro educativo.

Por tanto, podemos concluir que, a veces, convivir armónicamente comporta saber poner acordes a la discordia que vivimos con los otros.

2.3. ¿Qué aspectos influyen en la ruptura de la convivencia?

El clima social del centro escolar es un concepto relativamente novedoso. Tradicionalmente, los autores se han centrado en el constructo clima de la clase que actualmente se concreta en dos campos de estudio: Clima académico y clima social de la clase. El primero se refiere al grado en que el entorno de aprendizaje estimula el esfuerzo y enfatiza la cooperación (Roeser y Eccles, 1998) y el segundo se suele definir como la calidad de las interacciones entre estudiantes-profesores y entre estudiantes-estudiantes (Emmons, Comer y Haynes, 1996), o también como la percepción por parte de alumnos y profesores de bienestar personal, sentimientos positivos de sentirse aceptado y ser valioso para los demás en la convivencia diaria (Trianes, 2000).

Un clima social adecuado presenta efectos positivos sobre el ajuste psicológico (Kuperminc, Leadbeater y Blatt, 2001; Roeser y Eccles, 1998), sobre todo en estudiantes que pueden tener riesgos de dificultades académicas, emocionales o comportamentales (Felner, Brand, Dubois, Adan, Mulhall y Evans, 1995; Haynes, Emmons y Ben-Avie, 1997), asociándose a un desarrollo saludable, un aprendizaje óptimo y disminuyendo las conductas desadaptativas (Kuperminc, Blatt y Leadbeater, 1997; Ladd, 1990; Parker y Asher, 1987; Westling, 2002). Otras intervenciones que mejoran el clima social encuentran también beneficios en la adaptación escolar y social



(Romasz, Cantor y Elias, 2004) y en la capacidad de afrontamiento, autoconcepto y autoestima, empatía y sociabilidad (Aciego, Domínguez y Hernández, 2003).

Asimismo, la mejora del clima social se asocia a una disminución del riesgo de conductas agresivas y violentas que pueden impactar negativamente en la vida del aula o del centro. Algunas intervenciones que se dirigen a prevenir los comportamientos violentos y desadaptativos en las relaciones interpersonales en centros de zonas desfavorecidas presentan como objetivo la mejora del clima del centro y aula (Ceccini, González, Carmona y Contreras, 2004; Flannery *et al*, 2003; Freiberg, 1996; Meyer *et al*, 2004; Powell y Hawkins, 1996; Satcher, Powell, Mercy y Rosenberg, 1996; Trianes, 1996; Trianes y Fernández, 2001).

Así pues, las investigaciones que se han llevado a cabo tanto a nivel internacional como nacional, tenían el propósito de estudiar la percepción que tienen los profesores de la conducta rebelde de sus estudiantes durante el desarrollo de la clase, bien en la Educación Primaria (Wheldall y Merrett, 1988) o en Secundaria (Houghton, Wheldall y Merrett, 1988), argumentaron que la problemática más grande se produce en los primeros cursos de educación secundaria. Por su parte, las investigaciones de Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen y Rimpelä (2000); y Sourander, Helstelä, Helenius y Piha (2000) verificaron que el incremento de las conductas contradictorias a las normas de convivencia que tenían lugar en los primeros cursos de educación secundaria y su decremento sucedía al final de esta fase educativa. Como tales hechos sucedían en todas las asignaturas (Ishee, 2004), los efectos eran muy negativos para el logro de los fines del sistema educativo, pues los docentes no podían explicar el temario curricular y empleaban gran parte de su tiempo en ser meros cuidadores.

En los últimos años, se ha incrementado la preocupación por la dinámica que se produce dentro de las aulas de los centros educativos de los diferentes niveles. Más aún, muchos de los docentes expresan lo deteriorada que se encuentra la convivencia escolar. Esta inquietud ha generado un gran número de investigaciones y la mayoría de éstas se concentran en el aspecto del bullying o acoso escolar (Olweus, 1998; Debarbieux, 1997; Funk, 1997).

Por su parte, Ochoa y Peiró (2010) realizaron un estudio comparativo entre México y España sobre violencia escolar para indagar acerca de las actuaciones de los profesores de Primaria, Secundaria y Preparatoria ante situaciones que alteraban la



convivencia escolar. El objetivo que se planteaba era el conocer las maneras de proceder de los docentes de Primaria, Secundaria y Bachillerato ante las conductas que alteran la convivencia educativa; para abordar esta problemática se utilizó el cuestionario elaborado por Peiró i Gregori (2000).

Las conclusiones de la investigación de Ochoa y Peiró (2010) son las siguientes:

- 1) Las actuaciones de los docentes se limitan a hablar a solas con el culpable, hablar con la familia, recurrir a expertos sociales, dar un parte oficial, comunicar al director, derivar al psicopedagogo, aprovechar la situación para un tema especial y echarlos de clase. Esto implica caer en la trampa de la simplicidad educacional.
- 2) Existen pocas diferencias entre los grupos estudiados. Si bien en el caso de España hay un mayor número de respuestas. Es interesante observar que, ante las situaciones planteadas, las actuaciones docentes son semejantes. Esto nos hace pensar, en el caso de España, que es probable que los docentes no se sientan implicados o que, pese a su importancia, el tema de la convivencia no se haya incluido en el Reglamento de Organización y Funcionamiento de los centros educativos (ROF), pues se supone que en este documento debe existir un procedimiento específico para afrontar situaciones de esta naturaleza. Por su parte, en el caso de México, hasta la fecha, la convivencia educativa no es un tema que preocupe a los docentes y a los centros. Pese a que es un fenómeno que existe, los proyectos escolares siguen girando en torno a la comprensión lectora y el razonamiento matemático.
- 3) Las herramientas teórico–metodológicas de los docentes para afrontar situaciones que pueden alterar la convivencia educativa son limitadas.
- 4) Se observa una cierta incongruencia entre la situación y la actuación, pues, dadas las respuestas, los docentes actúan de manera similar en el caso que se presente una discriminación como es el caso de hablar en clase.

Por otro lado, y centrándose en el aula, en Viena (Austria), Bergsmann, Van De Schoot, Schober, Finsterwald y Spiel (2013) muestran en su trabajo de investigación que los maestros promueven el aprendizaje y el bienestar en el centro escolar mediante el establecimiento de la estructura de la clase. El término *estructura de clase* se refiere a cómo los maestros diseñan las tareas, mantienen la autoridad, y evalúan el desempeño del estudiante. Aunque los estudios empíricos han demostrado la relación entre la estructura de la clase y la motivación de los estudiantes, los logros y el bienestar, no hay



investigaciones que hayan examinado la influencia de la estructura de la clase en la agresión entre compañeros.

Por ello, Bergsmann *et al.* (2013) en su investigación examinaron si la estructura de clase tenía un impacto en la agresión verbal y física. Se recogieron datos de 1.680 estudiantes de los grados 5 a 7 utilizando cuestionarios de auto-informe.

Esta investigación ha demostrado que los profesores que proporcionan una estructura de clase mejoran la motivación, el rendimiento y el bienestar entre sus alumnos. El estudio se añade a la literatura actual, mostrando que una estructura de clase de apoyo se asocia con reducción de la agresión verbal perpetrada entre pares. Por lo tanto, la estructura del aula ha demostrado ser relevante no sólo para la formación de los docentes, sino también para la prevención de la agresión y la intervención temprana en el alumnado. Por ello la estructura de la clase es importante en la calidad de la enseñanza, pues esta estructura puede generar el bienestar del estudiante, la motivación y mayor rendimiento escolar, pues esta influye de manera holística sobre los estudiantes.

Por otro lado y centrandolo en las investigaciones en el alumnado, destacamos la importancia que tiene la amistad en la educación del alumnado. En el caso de la violencia escolar, la amistad se asume generalmente por ser un factor de protección para las víctimas de acoso escolar, por lo que la posibilidad de victimización por los amigos rara vez se ha investigado. Así, en Taiwan, Wei y Jonson-Reid (2011) en su estudio examinaron la prevalencia de afiliación positiva entre las víctimas y los agresores en el acoso verbal y físico. En la investigación se utilizaron inventarios de nominación de pares para evaluar la amistad y la tendencia de intimidación diaria entre 237 taiwaneses de la escuela secundaria de séptimo grado. Los datos recogidos por los encuestados muestran que existen un total de 1.084 incidentes de intimidaciones verbales diarias y 1.327 incidentes de intimidaciones físicas. Los resultados de la investigación de Wei y Jonson-Reid (2011) concluyeron que la amistad entre los agresores y las víctimas podría ser unilateral (un compañero nombra a alguien que no lo hace, a su vez nombrar a ellos) o recíproca (tanto el agresor y la víctima se nombran unos a otros como amigos). Las nominaciones recíprocas entre las víctimas como agresores tuvieron lugar aproximadamente en un 8% de casos de incidentes de intimidación verbal, y un el 12% de incidentes de intimidación física. Alrededor del 8% de las víctimas de acoso verbal o



físico nombra unilateralmente al agresor como un amigo. La fuerza de la percepción subjetiva de la amistad fue alta entre los amigos recíprocos.

Atendiendo a las investigaciones basadas en el alumnado como lo son las de Avilés y Monjas, 2005; Ortega *et al.*, 1998; Ceballos, Correa-Rodríguez, Correa-Piñeiro *et al.*, 2010, todas ellas se basan en mediar las incidencias del bullying en los centros educativos. Por su lado, Blaya, Debarbieux, Ortega *et al.* (2006) realizaron un estudio comparativo entre Marsella (Francia) y Andalucía (España) atendiendo a la percepción de la violencia escolar del profesorado y el alumnado. Asimismo, Postigo, González-Barrón y Mateu (2009) en su estudio relacionaban el acoso escolar con el género, siendo las chicas más vulnerables que los chicos.

En 2010 se realizó el Estudio Estatal sobre Convivencia Escolar en Educación Secundaria efectuado a través de un convenio entre la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid y el Ministerio de Educación en colaboración con el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. Se aplicó un cuestionario para el alumnado, otro para el profesorado, otro para el Equipo Directivo y uno para el Departamento de Orientación sobre Convivencia Escolar. Se suministró a la mayoría de las Comunidades Autónomas y participaron tanto centros públicos como privados donde se imparte Educación Secundaria. Los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes: Todos los miembros de la comunidad educativa estaban satisfechos con la convivencia y las relaciones en la escuela; la mayoría de los alumnos tenían bastantes vínculos de amistad en la escuela (82% tenían cuatro amigos o más); en general, el alumnado valoraba bien su integración escolar (83% y 87,7% estaban de acuerdo con elementos relacionados con ella); eran bastantes los profesores que influían a largo plazo como autoridad en los alumnos, aunque al 60,1% de los alumnos no creía que se identificara con las cualidades de sus profesores; y el 87,43% del alumnado pensaba que su familia se interesaba por sus trabajos escolares.

Desde el punto de vista de los familiares, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla *et al.* (2007) realizaron un estudio en educación secundaria, concluyendo que las familias pensaban que las peleas, los insultos y las malas palabras en clase eran los aspectos más habituales en los centros. A su vez, en el trabajo de Carbonero, Martín, Rojo *et al.*



(2002) realizado en educación primaria, los resultados mostraron que las familias pensaban que había aumentado la violencia escolar en los centros.

Ahora bien, no sólo se han realizado investigaciones de las actitudes y conocimientos del alumnado y familias sobre bullying o acoso escolar, dónde ocurre y las consecuencias que tienen lugar, sino que también existen diversos estudios que han examinado dos formas de agresión, la verbal y la física, por separado (Atria *et al.*, 2007, Marsh *et al.*, 2011, Wei y Jonson-Reid, 2011). En estos estudios además de distinguir entre la agresión verbal y física, también se hace una distinción adicional entre los autores (los que perpetraron la agresión) y las víctimas (quien sufrió la agresión), al objeto de determinar si los estudiantes que eran autores solían ser también víctimas de agresión verbal, o si los estudiantes que eran con frecuencia los autores eran también víctimas de la agresión física.

3. Medidas para resolver la ruptura de la convivencia

Las causas y los orígenes de los conflictos son diversos y, por tanto, los métodos de intervención también deben serlos, deben de adaptarse a sus características, intervenir en su causa y en su efecto a fin de poder lograr que la ayuda llegue a ser realmente efectiva y se reduzcan, en todo lo posible, sus posibles contraindicaciones. En este sentido, la visión integral de las personas y de las sociedades en situación de conflicto resultará de extrema utilidad de cara a la intervención práctica (Vinyamata, 2003b).

En el ámbito escolar, Torrego (2006) señala diversos modelos que se siguen para la regulación de situaciones de convivencia, estos son el *modelo punitivo*, el *relacional* y el *integrador*. Por un lado, define un *modelo punitivo*, como aquel en el que se establece una sanción ante una situación que se considera como una falta en las normas de convivencia. Esta sanción es reconocida como la mejor forma de que el infractor quede disuadido de volver a repetir esa conducta concreta. También se considera que otros estudiantes tomarán ejemplo. En este caso, es un tercero el que impone la sanción: el director del centro, el consejo escolar, jefe de estudios,... y, por tanto, se tratan los



efectos del conflicto, pero no sus causas. Digamos que se resuelve la situación momentáneamente.

De este modo, en el Decreto 327/2010 de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, en el artículo 37, se indican las medidas punitivas a implantar cuando existan conductas gravemente perjudiciales para la convivencia, estas son las siguientes:

a) Realización de tareas fuera del horario lectivo que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del centro, así como a reparar el daño causado en las instalaciones, recursos materiales o documentos de los institutos de educación secundaria, sin perjuicio del deber de asumir el importe de otras reparaciones que hubieran de efectuarse por los hechos objeto de corrección y de la responsabilidad civil del alumno o alumna o de sus padres, madres o representantes legales en los términos previstos por las leyes.

b) Suspensión del derecho a participar en las actividades extraescolares del instituto por un período máximo de un mes.

c) Cambio de grupo.

d) Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases durante un periodo superior a tres días lectivos e inferior a dos semanas. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno o alumna deberá realizar las actividades formativas que se determinen para evitar la interrupción del proceso formativo.

e) Suspensión del derecho de asistencia al instituto durante un periodo superior a tres días lectivos e inferior a un mes. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno o alumna deberá realizar las actividades formativas que se determinen para evitar la interrupción de su proceso formativo.

f) Cambio de centro docente.

Las actividades formativas que se establecen en las letras d) y e) del apartado anterior podrán ser realizadas en el aula de convivencia, de acuerdo con lo que el centro disponga en su plan de convivencia.



Cuando se imponga la medida disciplinaria prevista en la letra e) del primer apartado, el director o directora podrá levantar la suspensión de su derecho de asistencia al centro antes del agotamiento del plazo previsto en la corrección, previa constatación de que se ha producido un cambio positivo en la actitud del alumno o alumna.

El segundo modelo que presenta Torrego (2006) es el *relacional*, centrado en la resolución del conflicto a través de la relación directa entre las partes involucradas en el mismo. En este caso se busca solucionar la situación y fortalecer la relación a través del diálogo entre las partes del conflicto. Aunque este modelo supone un acercamiento y una manera de dar una solución satisfactoria para ambas partes, es difícil que se produzca en los centros escolares. Para que este modelo se lleve a cabo, es necesario que existan vínculos interpersonales entre las personas que componen la institución educativa, además de que los equipos directivos y docentes tengan el tiempo y la formación necesaria para establecer las condiciones que necesitaría este tipo de gestión de la convivencia.

Por último, este mismo autor propone un *modelo integrado* de la convivencia, cuya pretensión es la combinación de los dos modelos que hemos tratado con anterioridad, el punitivo y el relacional. Este modelo trata de unir las ventajas de ambos modelos, la necesidad que existe de la elaboración de normas democráticas en un centro y de establecer un clima relacional entre las personas que lo componen. El modelo integrado exige una planificación global de la institución escolar, con grandes implicaciones organizativas dentro de la estructura escolar. En él se hace necesaria la formación del profesorado y alumnado en el diálogo, así como la participación activa del alumnado como agente responsable de cambio y de la gestión de la convivencia en los centros.

Asimismo, para la implementación del modelo integrado de Torrego (2006) en los centros se deben poner en marcha varias actuaciones en diversos planos educativos estos son:

- a) La inserción del equipo de mediación y tratamiento de conflictos en la estructura del centro.
- b) La elaboración democrática de normas.



- c) La creación de un marco protector que implica la mejora en:
- Cambios en el currículo escolar, haciéndolo más inclusivo y democrático.
 - Colaboración de y con las familias.
 - Adopción de medidas que afronten la influencia del contexto social cercano del alumnado.
 - Revisión del clima y las interacciones del aula: Interacción verbal y no verbal, discurso docente, estilo motivacional y reacción inmediata a la interrupción.
 - Diseño y desarrollo de medidas organizativas directamente relacionadas con la mejora de la convivencia.

Este modelo es integral en cuanto a la gestión de la convivencia en los centros, responde a un nuevo modelo de educación moral en el que la auténtica educación para la ciudadanía no consiste en predicar unos valores, sino en practicarlos. Es el equipo docente y no docente de los centros quien ha de hacer de modelos en la práctica diaria de la convivencia, por lo que primero sus integrantes deberán aprender ellos mismos para después poder transmitir esos valores fundamentales que fomentan la convivencia en los centros escolares.

Por su parte, según Pantoja (2005), la gestión de conflictos en el ámbito escolar se puede llevar a cabo mediante la negociación o la mediación, ambos son formas complementarias para su resolución, siendo la mediación una forma de llevar a cabo la negociación. Por tanto para éste existen dos tipos básicos de negociación:

- a) *Colaborativa*: En ella ambas partes buscan una solución adecuada a sus demandas. Este es el sistema de negociación que debe imperar en los centros educativos por cuanto existe un vínculo afectivo y se establece en un plano de igualdad. En ocasiones esta negociación se resuelve mejorando la comunicación entre las partes o llevando a un lugar secundario los intereses meramente personales.
- b) *Competitiva*: Es un tipo de negociación basada en el posicionamiento personal sin ponerse en el lugar de la otra parte. Se busca el mayor reconocimiento posible de la demanda, inclusive por encima de las expectativas. Este enfoque



debe ser usado con precaución en los centros educativos debido a que puede promover conflictos aún más graves que los iniciales. En ocasiones, el profesorado negocia con el alumnado desde una perspectiva superior. El alumno acepta el proceso de negociación a sabiendas de que no le queda otro remedio, pero en el fondo tiene una sensación de injusticia.

La adopción de algunos de estos modelos y las formas de gestionar los conflictos conlleva la puesta en marcha de diferentes programas que inciden en aspectos específicos de la convivencia, por ejemplo:

- a) *Programas de prevención de la violencia escolar*, centrados en detener cualquier tipo de violencia, disminuyendo las situaciones de riesgo y fomentando la resiliencia.
- b) *Programas de resolución de conflictos*, son aquellos que tratan de proveer a los estudiantes de estrategias y habilidades que los responsabilicen en la resolución pacífica de los conflictos.
- c) *Programas de mediación entre iguales*, forman a los estudiantes en unas habilidades concretas para que ayuden a sus compañeros y compañeras a resolver problemas.
- d) *Programas de aula pacífica*, son un conjunto de programas que desarrollan el trabajo cooperativo, la comunicación, la tolerancia, la expresión positiva de los sentimientos y la resolución de los conflictos, con la finalidad de crear una cultura de paz entre los miembros de la comunidad educativa (Boqué, 2002).

En esencia, todos ellos pretenden promover la convivencia en los centros educativos de manera pacífica.

De forma concreta, se pueden citar algunos de los programas que más popularidad han alcanzado, estos son los siguientes:

- El programa SAVE (Ortega, 2000) realizado en Andalucía para el tratamiento de la convivencia y en especial del maltrato escolar.
- Jares (2001) puso en práctica en la ciudad de Vigo (Galicia), el programa *Aprender a convivir*. Se centra en la resolución de conflictos y en el desarrollo de las habilidades de comunicación en alumnos, así como en una



formación específica dirigida al profesorado, sobre técnicas de gestión democrática del aula.

- Trianes (2010) desarrolló el programa *Aprender a ser personas y a convivir*, dirigido de forma específica a la etapa de Educación Secundaria. Este programa está dirigido a mejorar las relaciones sociales y el clima de la clase y el centro. Asimismo pretende: Potenciar la construcción personal en el alumno; mejorar la convivencia y cooperación en la clase; mejorar la convivencia en el centro y participar en la comunidad.

4. La mediación escolar

La mediación es entendida como una medida específica para la resolución pacífica de conflictos, siendo un proceso relativamente nuevo en España. Ésta trata de optimizar la comunicación entre las partes que se encuentran en conflicto mediante la aplicación de una serie de técnicas y estrategias que ayuden a las relaciones entre aquellas. Se asienta, ante todo, en el refuerzo de las habilidades sociales y comunicativas para que las partes en conflicto, lleguen a comprender la posición, intereses y expectativas del otro.

El concepto de mediación ha sido elaborado a partir de las aportaciones de muchos expertos en la resolución pacífica de conflictos. Así pues, revisaremos algunas de estas definiciones para poder entender en qué consiste la mediación.

Así, Vinyamta (2003b, pp. 19-21) recoge diversas definiciones de distintos autores (ver figura 1).



Autor	Definición
Jean François Six (1990). <i>Les tempes des Médiateurs.</i>	<i>La mediación, contrariamente a lo que sería un juicio, un arbitraje o una negociación, que son situaciones duales, es una situación “triangular”; implica necesariamente una tercera persona, un tercero estrictamente independiente de ambos protagonistas o antagonistas. (...) La mediación es un no-poder. (...) El mediador debe suscitar la libertad.</i>
Christopher Moore (1995). <i>El proceso de mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos.</i>	<i>La mediación es la intervención en una disputa o negociación de un tercero aceptable, imparcial y neutral que carece de un poder autorizado de decisión para ayudar a las partes en disputa a alcanzar voluntariamente un arreglo mutuamente aceptable.</i>
J. W. “Zig” Zeigler, Jr. (1997). <i>The mediation kit: Tools to Solve Disputes.</i>	<i>Mediación es un proceso en el cual las partes en conflicto se comunican con la ayuda y guía de un mediador neutral con el objeto de finalizar su conflicto. El mediador no asume capacidad de decisión alguna, simplemente orienta a las partes para que éstas lleguen a un acuerdo conjunto.</i>

Figura 1. Definiciones del término mediación.

Fuente: Elaboración propia.

Para Jares (2001, p. 95) *a mediación é un procedimento de resolución de conflitos que consiste na intervención dunha terceira parte, allea e imparcial ao conflito, aceptada polos disputantes e sen poder de decisión sobre os mesmos, co obxectivo de facilitar que as partes en litixio cheguen por si mesmas a un acordo por medio do dialogo. La mediación es un procedimiento de resolución de conflictos que implica la intervención de un tercero que será, ajeno e imparcial al conflicto, aceptada por el litigante y sin ningún poder de decisión sobre ellos, con el fin de facilitar a las partes en disputa a alcanzar por sí mismos un acuerdo mediante el diálogo (Traducción propia).*

Como afirma Jares (2001, p. 95), *o mediador/a non ten poder para impoñer una solución senón que son os litigantes os que preservan o control, tanto do proceso como do resultado. El mediador o mediadora “no tiene poder para imponer una*



solución sino que son los litigantes los que preservan el control, tanto del proceso como del resultado” (Traducción propia).

Vinyamata (2003b, p. 17) describe la mediación como:

El proceso de comunicación entre partes en conflicto con la ayuda de un mediador imparcial, que procurará que las personas implicadas en una disputa puedan llegar, por ellas mismas, a establecer un acuerdo que permita recomponer la buena relación y dar por acabado, o al menos mitigado, el conflicto, que actúe preventivamente o de cara a mejorar las relaciones con los demás.

Según esta aportación, la finalidad de la mediación es llegar a un acuerdo beneficioso para ambas partes, pero si esto no fuera posible, lo más importante es el mantenimiento y/o mejora de las relaciones entre las partes.

Por su parte, Torrego (2003, p. 11) la define como *un método de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio.*

En cuanto a la mediación, García (2005) (citado por Mateos-Aparicio 2009, p. 111) la entiende como *una herramienta imprescindible para catalizar los procesos de participación y gestión democrática y una metodología valiosa para la formación personal y social de valores como la tolerancia, el diálogo, la aceptación del otro o la comprensión y respeto de la diferencia.*

Para Redorta (2011, p. 25) la mediación es *un proceso con sus propias reglas y características, de tipo cooperativo y orientado a alcanzar alguna clase de acuerdo sobre aspectos en disputa en el campo de las relaciones entre personas.* Asimismo resalta que este proceso es distinto a los demás por *la aparición de la figura de un tercero, también imparcial y neutral pero que, a diferencia del arbitraje, no tendrá capacidad decisoria y cuyo rol será ayudar a las partes en su proceso de influencia recíproca para alcanzar un acuerdo.*

Así pues, la mediación es un sistema utilizado para la resolución de conflictos, en la que una tercera persona imparcial ayuda a las personas en conflicto a resolverlo.



Las partes enfrentadas recurren a este sistema de manera voluntaria. Las soluciones se extraen de las partes en conflicto y han de satisfacer a ambas, para ver coronado con éxito el proceso.

Asimismo, el proceso mediador deriva directamente de la negociación y supone la presencia física de una persona que actúa neutralizando las actitudes y los comportamientos derivados de un conflicto, como son agresión, violencia, falta de respeto, etc. Por otro lado, ocupa el papel de testigo y, en el caso de los centros educativos, es el depositario de los acuerdos que se tomen y deberá velar por su cumplimiento. El tutor es quien suele ocupar este puesto y adquiere una nueva dimensión ante su grupo porque ven en él la persona que ayuda a crear una buena relación dentro del mismo.

4.1. Características, ventajas e inconvenientes de la mediación

Como todo método, la mediación consta de unas características propias, unas ventajas e inconvenientes. Basándonos en diversos autores pretendemos abarcarlas en su totalidad.

Para Rozemblum (2007) las características de la mediación son las siguientes:

1. La mediación es un proceso de comunicación en libertad ante una tercera persona, que realiza el papel de mediador o mediadora, y que garantizará que las partes se comuniquen desde el respeto y busquen las soluciones a sus conflictos.
2. Las personas que desempeñan el papel de mediación no son quienes dan las soluciones; sólo ayudan para que las busquen las partes.
3. La mediación no puede imponerse, se acude a ella voluntariamente y todo lo que ocurra durante el proceso de mediación y lo que allí se diga es confidencial.
4. No todos los conflictos son mediables: No puede mediar un conflicto si una de las partes está sufriendo violencia por parte de la otra. Estos conflictos requieren otras intervenciones. En caso de que un conflicto de esta índole llegase al servicio de mediación del centro, éste debe derivarlo a los órganos competentes del centro: Dirección, Jefatura de Estudios, Comisión de Convivencia...



5. A la mediación puede acudir el alumnado, el profesorado, el personal no docente del centro y las familias del alumnado, es decir toda la comunidad educativa, en función de lo que el centro determine en su Plan de Convivencia.
6. La mediación es un proceso informal, ya que no tiene procedimientos rigurosamente establecidos.
7. Sin embargo, es un proceso estructurado pues tiene una secuencia o fases flexibles, unos recursos y unas técnicas específicas.
8. Es confidencial, los asuntos tratados no pueden ser divulgados por las partes ni por el mediador o mediadora.
9. Conviene reseñar que no todos los conflictos son susceptibles de tratarse a través de la mediación. Para ello se tendrán en cuenta estos posibles casos:
 - a) Mediables:
 - Las partes así lo desean y la normativa lo prevé.
 - Las relaciones y/o el vínculo son importantes para las partes.
 - Necesariamente se comparten espacios comunes entre las partes.
 - No existe un desequilibrio de capacidades comunicativas y de personalidad entre las partes.
 - b) No mediables:
 - Las partes no desean ir a la mediación.
 - Los casos ya fueron mediados y no se cumplió con lo pactado.
 - Falta de confianza y credibilidad en el espacio de la mediación.
 - Se trata de hechos de especial y notoria gravedad.

Asimismo, Torrego (2001, p. 11) sostiene que una de las características de la mediación,

es que es una “negociación cooperativa”, en la medida que promueve una solución en la que las partes implicadas ganan u obtienen un beneficio, y no sólo una de ellas, por eso se considera una vía no adversarial, porque evita la postura antagónica de ganador perdedor. Por este motivo, también es un método ideal para el tipo de conflicto en el que las partes enfrentadas deben o desean continuar la relación.



Por tanto, las características que se extraen de este autor son las siguientes:

1. Es una negociación cooperativa.
2. La solución es buscada por las partes en conflicto, con la ayuda del mediador o mediadora.
3. Ambas partes obtienen un beneficio.

Por su parte, Vinyamta (2003b) señala las siguientes características:

1. El mediador actúa desde el no-poder, como una tercera parte que no analiza, ni juzga ni sanciona.
2. El mediador facilita que las partes en conflicto encuentren, por sí mismas, sus propias y originales soluciones.
3. La mediación hace uso de los acuerdos como simples herramientas que permiten avanzar en el proceso de reconciliación, de recuperación de las propias capacidades de solucionar los propios problemas.
4. El mediador deriva hacia conflictólogos, médicos, psicólogos u otras personas especializadas en ámbitos más generales o específicos cuando descubre que las causas de los conflictos y dificultades de las personas que han acudido al mediador no son los problemas de comunicación que afectan negativamente la relación.

Como ventajas Vinyamata (2003b, p. 40) subraya las siguientes:

1. Ahorro de tiempo.
2. Menor desgaste psicológico, estrés y problemas emocionales.
3. Rapidez y sencillez, no existe pérdida de control del proceso.
4. Facilidad de comprensión por parte de los usuarios.
5. Contemplar a la persona de forma integral.

A su vez, Torrego (2001, p. 12) (citando a Uranga, 1998) resalta como ventajas del proceso de mediación en el ámbito escolar las siguientes:

1. Crea en el centro un ambiente más relajado y productivo.
2. Contribuye a desarrollar actitudes de interés y respeto por el otro.



3. Ayuda a reconocer y valorar los sentimientos, intereses, necesidades y valores propios y de los otros.
4. Aumenta el desarrollo de actitudes cooperativas en el tratamiento de los conflictos al buscar juntos soluciones satisfactorias para ambos.
5. Aumenta la capacidad de resolución de conflictos de forma no violenta.
6. Contribuye a desarrollar la capacidad de diálogo y a la mejora de las habilidades comunicativas, sobre todo la escucha activa.
7. Contribuye a mejorar las relaciones interpersonales.
8. Favorece la autorregulación a través de la búsqueda de soluciones autónomas y negociadas.
9. Disminuye el número de conflictos y, por tanto, el tiempo dedicado a resolverlos.
10. Ayuda a la resolución de disputas de forma más rápida y menos costosa.
11. Se reduce el número de sanciones y expulsiones.
12. Disminuye la intervención de los adultos que es sustituida por la de los alumnos y alumnas mediadores o por los mismos disputantes.

También nosotras señalamos como ventajas de la mediación las siguientes:

1. Es voluntaria.
2. Las decisiones son tomadas por las partes del conflicto y no por un tercero.
3. Facilita la comunicación entre la partes, favoreciendo la toma de decisiones.
4. Es flexible, afronta desde grandes hasta pequeños problemas.
5. Atiende a las necesidades particulares de cada uno de los implicados.
6. Produce acuerdos creativos, se generan ideas innovadoras.

Una vez descritas las características y ventajas de la mediación, Jares (2001) nos muestra los riesgos y limitaciones de la mediación en el ámbito educativo. Estos son los siguientes:

1. Restringir la posibilidad de ser mediadores.
2. Reducir la aplicación de la mediación a situaciones excepcionales.



3. Utilizar la mediación como mecanismo de poder.
4. Querer aplicar la mediación a todo tipo de conflictos.
5. Confundir la mediación con la pérdida de autoridad.
6. Ofrecer la mediación con la pérdida de privacidad.

Así, como desventajas de la mediación deducimos las siguientes:

1. Que una de las partes o ambas en conflicto no entre en la mediación con la intención de alcanzar un compromiso, porque la mediación fallará.
2. Si el mediador no es competente se puede llegar a un mal acuerdo.
3. Que el mediador se posicione, es decir, no se mantenga neutral.
4. La falta de políticas adecuadas.
5. Trabas burocráticas para incluir contenidos afines en los respectivos currículos.
6. Carencia de presupuesto.
7. Escasez de capacitadores.
8. Resistencia y/o temor a los cambios e innovaciones.

Así pues, la mediación es un proceso idóneo para la resolución de conflictos, ya que ayuda a las partes en conflicto a resolver la disputa mediante el diálogo, con la finalidad de llegar a un acuerdo para su resolución.

4.2. La figura del mediador: El perfil.

Los roles y funciones del mediador son uno de los debates clásicos en la reflexión del proceso de mediación. Su función varía desde los que sostienen que el único mediador debe hacer y facilitar el encuentro entre las partes en las que realmente llegan a una solución del conflicto, a los que mantienen que, al menos en ciertas situaciones, el mediador debe de sugerir propuestas y alternativas. Las funciones del mediador, no sólo dependerán de la propia caracterización del mismo, sino también de la naturaleza del propio conflicto, de la etapa de desarrollo del mismo, etc. (Jares, 2001).

Por su parte, Vinyamata (2003b), muestra que las actitudes y conocimientos que debe poseer el mediador son los siguientes:



1. Capacidad de escucha y paciencia.
2. Capacidad de síntesis y de potenciación de las soluciones que aporten las partes del conflicto.
3. Imparcialidad, a pesar de las ofensas que unos y otros se hayan dirigido.
4. Optimismo, capacidad de desarrollo del sentido del humor.
5. Habilidad para transmitir serenidad.
6. Sencillez en la expresión al exponer lo que es y pretende la mediación para que pueda ser comprendido con facilidad.
7. Sensibilidad ante las emociones de las personas y, al mismo tiempo, capacidad para no dejarse influir por las expresiones del conflicto y los intentos de las partes de que se ponga de su lado en contra de la otra.
8. Confidencialidad.
9. Ética. Conviene poseer la capacidad de proponer actitudes éticas desde una visión pragmática.
10. Tener conocimientos de conflictología.

Según Jares (2001), las habilidades y principios de actuación del mediador son de dos tipos, de carácter verbal y de carácter procedimental.

1. De carácter verbal.

- a) *Valentía y capacidad de resistencia.* El mediador debe de resistir ante el inmediatismo, el catastrofismo o pasotismo, centrándose en la perseverancia y la paciencia, y naturalizando ciertas situaciones sociales. Además existe una gran fuerza moral y capacidad de resistencia en situaciones de alta intensidad psicológica que debe resistir.
- b) *Dinamismo y preocupación por los demás.* El mediador es una persona que tiene la capacidad e interés de comprender el conflicto, y de ayudar a las partes a intentar a resolverlo. No es el único protagonista de la mediación, ni siquiera el principal, en la medida en que debe de transferir el papel a las personas en disputa para llegar a la búsqueda de un acuerdo.



- c) *Prudencia y discreción.* El mediador debe ser prudente en su análisis e intervención. Su discreción debe garantizar el secreto de la confesión de los litigantes.
- d) *Independencia e imparcialidad.* El mediador debe evitar las posibles estrategias de complicidad por alguna o todas las partes, manteniendo siempre su identidad y evitando tomar partido por alguna de las partes, a favor o en contra.
- e) *Amplia preparación en el análisis de conflictos y conducir las tareas del proceso de grupo.* En las mediaciones formales es importante que los agentes adquieran formación avanzada que cubra dos aspectos básicos, por un lado, las características generales y el procedimiento y, por otra parte, la preparación y experiencia en el análisis de conflictos.

2. De procedimiento.

- 1. *Escucha activa.* La habilidad de escuchar a otro y comprender (no necesariamente compartir) su perspectiva. Este proceso implica y puede realizarse mediante:
 - a) Mostrar interés por la perspectiva de cada parte, entender el problema desde su perspectiva y hacerle llegar que lo entendemos, *a pesar de sus valores, palabras de odio o de comportamiento* (Lederach, 1985, p. 21), interés que en muchos casos se puede transmitir de una manera no verbal, a través de los gestos que indican el interés mostrado.
 - b) Parafrasear, repetir con las propias palabras lo que el otro va diciendo. En este proceso, se pueden hacer preguntas aclaratorias que puedan permitir la comprensión y distinción de los sentimientos. En todo caso, el parafrasear debe estar libre de juicios y valoraciones del mediador.
 - c) Resumir los asuntos más importantes del problema en términos concisos, evitando el personalismo y las críticas.



2. *Trasmitir esperanza y confianza en las posibilidades de éxito de los contendientes.* Es otro aspecto esencial que de forma discreta y premeditada debe proporcionar un mediador. Saber identificar qué es lo que une a las partes, qué hicieron juntos, el propio hecho de aceptar la mediación, etc., es lo que debe ser compatible con el mediador para transmitir esta esperanza de que puedan llegar a algún tipo de acuerdo. En muchas situaciones, la falta de confianza en sus propias posibilidades y no dar ninguna esperanza de que pueda resolver un conflicto actúa de forma negativa, tanto que la labor del mediador debe centrarse en separar ese estado de ánimo.

- a) *Paciencia.* Para esperar que las personas se desahoguen, puedan cambiar su perspectiva, y puedan reconocer la posición de la otra parte. Insistir, esperar y transmitir la esperanza y la confianza en sus posibilidades de resolución.
- b) *Reformular el conflicto.* Habitualmente, las partes del conflicto sólo ven su postura: Tanto el análisis como las vías de solución sólo contemplan su perspectiva. Su enfoque es por lo tanto limitado y parcial. Mediante la habilidad de reformular o "formulación" es donde ambas partes consiguen ver el conflicto de forma global.
- c) *Crear ambiente.* Fomentar un ambiente donde las personas puedan expresarse libremente y sugerir posibilidades de solución del conflicto.
- d) *Sugerir, en caso de estancamiento, posibilidades de resolución del conflicto.*

Por otro lado, Vinyamata (2003b, p. 26) delimita las funciones que ha de desarrollar el mediador, estas son las siguientes:

1. Reducir la tensión.
2. Pacificar la comunicación entre las partes.
3. Ayudar en la formulación de propuestas positivas y acuerdos.



4. Escuchar para promover la reflexión de las personas sometidas a tensiones y conflictos.
5. Generar confianza en las propias soluciones de las partes implicadas.
6. Derivar los casos hacia otros profesionales cuando la función mediadora resulte insuficiente o inadecuada.

Por su parte, Jares (2001) expone que el mediador no siempre sigue el mismo proceso en la mediación, pero que lo más habitual es que tenga en cuenta las siguientes fases:

1. Aclarar el proceso y crear un entorno de confianza.
2. Exposición de cada parte de su visión del conflicto.
3. Identificar la estructura del conflicto.
4. Proponer y elegir los acuerdos.
5. Valoración de la mediación.

En relación a las fases, Rozemblum (2007) nos dice que la mediación se desarrolla en tres momentos secuenciados en el tiempo que se sitúan antes del encuentro mediador, durante y después:

1. Antes del encuentro mediador (previamente): Antes de entrar en un proceso de mediación se produce un conflicto, que no tiene por qué ser violento. Las personas que se ven afectadas por la situación optan por una solución dialogada y pactada, por lo que solicitan una mediación. Generalmente, el mediador habla por separado con cada persona para determinar si el conflicto es o no es mediable y también para dar a conocer los objetivos de la mediación y generar expectativas positivas hacia el proceso.

2. Durante el encuentro mediador:

- a) Normas y colaboración inicial: Se ponen las bases para acoger a las personas y centrarlas en el conflicto que las preocupa. Debe existir un acuerdo previo de las partes en colaborar estrechamente para resolver el conflicto, de manera que se clarifique en qué consiste el proceso de mediación y los objetivos a alcanzar. Para ello debe establecerse por parte del mediador un ambiente adecuado (tiempo, lugar y espacios), que produzca la confianza entre las partes, comunicando a cada cual lo que



este conoce sobre la situación, así como acordando las reglas a cumplir por cada parte (comunicación, confidencialidad y fases del proceso a seguir).

- b) Exploración del conflicto: Recogida de los hechos, identificación y reconocimiento de las características generales (visibles e invisibles) de los conflictos presentados, clarificación de las posiciones, necesidades e intereses de las partes, determinación de las prioridades y delimitación de las características de los posibles acuerdos. Esta fase comprende también el proceso comunicativo necesario para que las partes comprendan recíprocamente los intereses de cada uno. Como es de suponer, las personas mediadoras disponen de un conjunto de herramientas con las cuales exploran el conflicto (pasado) con el objetivo de rescatar aquellos elementos emocionales, sustantivos y relacionales que lo hacen tratable ayudando, así, a sus protagonistas a comprender mejor el punto en donde se hallan (presente).
- c) Elaboración de soluciones: Se trata de discutir los criterios que presiden la elaboración de una solución, a través de la exposición por ambas partes de las opciones conocidas o deseadas que satisfacen los intereses de cada persona, creándose nuevas opciones conocidas o deseadas que satisfacen los intereses de cada persona, creándose nuevas opciones posibles de manera colaborativa y desarrollando alternativas nuevas desde escenarios hipotéticos.
- d) Evaluación de las posibles soluciones y toma de decisión: Valoración de las soluciones propuestas en relación con los intereses presentados por ambas partes, teniendo en cuenta las consecuencias, costos y beneficios de cada una. A partir de aquí, ya pueden trabajar proactivamente (futuro), enfocando las salidas potenciales al conflicto y promoviendo un proceso de toma de decisiones basado en la negociación colaborativa y en la lluvia de ideas como fórmula de creación de alternativas.
- e) Acuerdos y pactos: Se trata de formalizar el acuerdo a través de un contrato escrito en el que quede recogido el acuerdo, la planificación de su realización y el procedimiento para su control y verificación (cierre).



3. Después del encuentro mediador: Esta fase final consiste en realizar un seguimiento del acuerdo o solución tomada para resolver el conflicto, de modo que pueda revisarse por las partes en caso de necesidad. Se incluye en esta etapa también una valoración general del proceso de mediación realizado.

Para Rozenblum (2007, p. 33) *un elemento que hay que tener muy presente en estas fases es el caucus, es decir, una reunión privada realizada por el mediador con cada una de las partes separadamente y, junto con las reuniones conjuntas, forman el proceso de mediación*. Al finalizar cada caucus, el mediador debe preguntar a las partes si lo hablado en dicha reunión se puede tratar en la reunión conjunta, si no se da el permiso, el mediador no podrá hacer uso de esa información. La figura, pues, del mediador es trascendental en todo el proceso.

4.3. ¿Qué se ha investigado sobre mediación?

Los seres humanos tienen tendencias innatas para trabajar en grupo o relacionarse con los objetos y las personas de su entorno. Las relaciones intra e interinstitucionales con las personas, a veces, generan conflictos que afectan negativamente el funcionamiento psicosocial. Los conflictos pueden ser resueltos a través de diversos métodos, entre los cuales la mediación ocupa una posición central. La disposición de actitud de una persona hacia la mediación tiende a dictar que un individuo sea un buen mediador resolviendo conflictos (Gesinde y Akujobi, 2011).

Así, en el campo de los académicos y la escolarización en general se acepta que la mediación escolar es educativa, y, en cierta medida, los beneficios se pueden observar. Sin embargo, sólo una pequeña área de investigación aborda estos aspectos en profundidad y recoge pruebas sostenibles. La abundancia de programas y planes aplicados no se ha complementado con una evaluación sistemática de calidad, sobre su implementación y sus efectos. Según algunos autores (Flecknoe, 2010; Turkunlu *et al.*, 2010), la mayoría de las iniciativas implementadas en las escuelas no se evalúan. Pero, por otra parte, sí se centran en el proceso que culmina en un acuerdo, o sólo demuestran los aspectos positivos, al no tocar las habilidades y actitudes adquiridas durante el proceso. A pesar del uso generalizado de la mediación, la existencia de datos limitados y la falta de rigor en la metodología de la investigación parece prevalecer. Estos



problemas se deben a dificultades al tratar de registrar los cambios en el alumnado o en el entorno escolar, controlando, en la medida de lo posible, las influencias externas o la realización de observaciones que también son costosos y limitados.

Por ello, y atendiendo a Kraan (2002), Casella (2000), Smith, Daunic, Miller y Robinson (2002), Torrego y Galán (2008) la evaluación de los programas de mediación escolar es fundamental para la mejora de su eficacia, pues escasa ha sido la atención prestada a cómo se implantaban y mantenían los programas de mediación entre pares en los centros educativos.

Por su parte, Torrego y Galán (2008) en su estudio *Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en los centros escolares* muestran la importancia que tiene la incorporación de los equipos de mediación de conflictos en los centros escolares, pues estos responden de un modo educativo a los problemas de convivencia en los centros educativos. En su investigación, evalúan el programa de implantación de equipos de mediación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid, la población objeto de estudio estaba compuesta por los 29 centros acogidos al Proyecto de Mediación de Conflictos en los centros educativos durante el período 1998-2002. De todos ellos, 24 centros aceptaron participar en la investigación evaluativa sobre el proyecto, los cuales conforman la muestra de estudio. Estos 24 centros sumaron un total de 1.776 profesores y 18.417 alumnos. Prácticamente la totalidad eran centros públicos (23 centros) y únicamente uno era concertado.

Los instrumentos utilizados para la recogida de la información fueron los documentos del centro y las entrevistas semiestructuradas a informantes clave (jefe de estudios y miembros del departamento de orientación).

Los resultados obtenidos muestran que: 1) Los centros acogidos al proyecto lo estiman como una herramienta positiva para el tratamiento de los conflictos. 2) Valoran la mediación como un elemento importante y dedican más tiempo y energía a seguir formándose. 3) El Proyecto de Mediación de Conflictos en instituciones educativas toma fuerza cuando el coordinador del equipo es una persona muy implicada en el mismo. 4) Los equipos de mediación ejercen tareas como realizar mediaciones espontáneas, elaborar informes sobre el tema dirigidos a las distintas instancias del



centro, etc., lo que contribuye a la mejora de la convivencia del centro. 5) La percepción del profesorado sobre el clima de convivencia en el centro es claramente más positiva en los centros con equipo de mediación activo que en los centros sin equipo de mediación. 6) La inclusión de la mediación en el Reglamento de Régimen Interior en el 60% de los centros con equipo de mediación activo señala, de nuevo, la importancia otorgada a este modelo de regulación de la convivencia. 7) La mediación es una herramienta para la prevención de nuevos conflictos, ayuda a frenar el aumento de partes y amonestaciones escritas y reduce el número de expedientes disciplinarios. 8) La resolución de conflictos mediante la mediación es una de las medidas que puede contribuir a que exista un clima más ordenado en el aula, lo cual contribuye a una mejora en el rendimiento académico de los alumnos.

Turnuklu *et al.* (2010) en su estudio *The effects of Conflict Resolution and peer mediation training on Turkish Elementary school student's conflicts resolution* examinaron a estudiantes de 11 años de la escuela primaria con la finalidad de estudiar la eficacia de la resolución de conflictos y la mediación entre pares. El programa de formación de resolución de conflictos y mediación entre pares consistió en capacitar a los mediadores de habilidades, tales como la comprensión de la naturaleza de los conflictos interpersonales, la comunicación, el manejo de la ira, la negociación y la mediación entre pares. La investigación la llevaron a cabo utilizando pretest / postest de diseño cuasi-experimental. La muestra fue de 591 estudiantes; 326 en el grupo experimental y 265 en el grupo control. El instrumento para la recogida de datos utilizado fue un cuestionario de auto-informe, que constaba de cuatro subescalas (integrador/ constructiva, retirada/ evasión), se utilizó para recopilar datos relacionados con las estrategias de resolución de conflictos. El programa de formación en resolución de conflictos y mediación entre pares mejoró significativamente a los estudiantes en la estrategia de resolución de "integrador / constructiva" y se redujo en el conflicto el 'forzar' y las estrategias de 'retirada / evasión ". Cuando los resultados de los niños y las niñas fueron examinados por separado, los niños en la subescala "integrador / constructiva" la puntuación en la estrategia de resolución de conflictos aumentó después de la formación. Sin embargo, la formación en resolución de conflictos y mediación entre pares parece ser no ser eficaz en las niñas.



De forma concreta, sobre la ira cabría destacar el estudio de Friedman, Anderson, Brett, Olekalns, Goates y Lisco (2005) se centra en los sentimientos de las personas en conflicto, en concreto, en la ira y muestra que la ira expresada por los participantes en la mediación es contraproducente, sin embargo, también muestran que hay razones para creer que las expresiones de ira pueden ser productivas. Los resultados muestran que la expresión de la ira disminuye la tasa de resolución de conflictos en la mediación, y que este efecto se produce en parte porque expresar la ira genera una respuesta irascible por la otra parte. Sin embargo, cuando los encuestados son especialmente vulnerables, las expresiones de ira por parte del contribuyente no obstaculizan el establecimiento del programa. Los autores también examinaron precursores para la ira, tales como el valor de la diferencia y la reputación, y el grado en que se mueve alternativamente un enfoque en la resolución de conflictos.

Volviendo al tema de la capacidad educativa de la mediación escolar, el trabajo de Ibarrola e Iriarte (2013) presenta los resultados de una muestra de 50 profesores mediadores y mediadoras, 33 mediadores entre pares y 23 alumnos participantes, de edades comprendidas entre 13 y 18 años. Los resultados indican que: 1) se mejora la capacidad de comprender el punto de vista de los demás, 2) los mediadores-maestros y estudiantes, ayudan a analizar el conflicto y a pensar diferentes formas de solución, 3) la mediación ayuda al alumnado a comunicarse mejor y pensar en las consecuencias negativas de su comportamiento, 4) aumenta la contribución del valor de la convivencia y aumenta su participación en la vida escolar, 5) los estudiantes mediadores valoran la importancia del asesoramiento y orientación para hacer frente a los conflictos de la vida.

El tema central de este estudio es el análisis de las percepciones sobre la formación socio-afectiva realizada a través de la proceso de mediación. Sin embargo, también están interesados en la comprensión de su impacto en la educación del centro educativo.

Estos son los dos objetivos principales de esta investigación, cuyo estudio nos permite confirmar la dinámica y la función preventiva de la mediación. De esta manera, exploran si la mediación facilita el desarrollo emocional, cognitivo y moral, mientras que tienen en cuenta si la mediación crea una cultura en el centro y actúa como un marco de prevención de conflicto potencial. La comparabilidad y el contraste entre los



diversos grupos involucrados (mediadores y participantes) con respecto a estos indicadores nos dan una visión amplia y enriquecida sobre la percepción de la formación socio-afectiva a través del proceso de mediación.

Los participantes en este estudio fueron los siguientes: Todos los profesores y mediadores de la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional en las escuelas públicas, semi-públicas y privadas de la región de Navarra, de España, que en marzo de 2009 (cuando comenzó la recolección de datos) habían llevado a cabo al menos un proceso oficial de mediación que se mantuvo en el centro al menos durante un año. También incluyó participantes de alumnos que habían participado en al menos un proceso completo de mediación formal. En total, participaron 13 centros educativos de toda la región de Navarra. En primer lugar, el grupo mediador maestro era el más extenso y accesible ($n = 50$) que en su interior había un pequeño grupo de profesores formados en la mediación.

Los instrumentos utilizados fueron tres cuestionarios desarrollados por Ibarrola (2013) (para el mediador maestro, el mediador entre pares y el alumno participante, respectivamente) los cuales recogen los datos de las percepciones socio-afectivas adquiridas mediante el proceso de mediación.

El estudio concluyó que: 1) El mediador maestro cree más que el mediador entre pares, que la mediación mejora la capacidad para comprender mejor el punto de vista de los demás, que ayuda a reducir la barrera entre las generaciones y permite a las personas a comprender mejor sus experiencias. Por otra parte, ayuda a identificar las emociones negativas (por lo tanto, la experiencia reflexiva es mayor en los profesores) y se siente involucrado en la vida del centro educativo. 2) En los dos grupos de alumnos (mediador y participante) existen diferencias significativas en la auto-conciencia de emociones negativas, en el análisis de conflictos y en el pensamiento alternativo. La mediación ayuda a los participantes (en los alumnos más que en los pares mediadores) para identificar las emociones negativas. Por otra parte, los mediadores aprenden, más que los alumnos participantes, a analizar los conflictos y a pensar en soluciones alternativas a estos. Estos aspectos se fomentan mediante la formación y el uso de la mediación como estrategia de resolución de conflictos. 3) Una mayor mejora con respecto a la empatía se observó en el mediador maestro, en comparación con el alumnado



participante, la forma en la mediación ayuda a ver los conflictos de manera más positiva, a pensar en diferentes maneras de resolverlo y a participar en la vida diaria del centro. Para el alumnado participante (significativamente más alto que el profesor mediador) la mediación ayuda y proporciona una mejor comprensión de lo que es correcto e incorrecto. El alumnado participante también revela la importancia de dar un sentido ético y moral a los individuos y otros comportamientos. 4) A pesar de que la mediación está intrínsecamente relacionada con el conflicto, se lleva a cabo de forma preventiva (para evitar que el conflicto acabe en violencia) y proactivo (educación para la convivencia). Por otra parte, aunque los participantes son las personas que tienen los beneficios directos, la mediación es ventajosa para todo el entorno de la escuela. Estos resultados destacan la importancia de la mediación en la integración de los procesos de mejora de la escuela desde una perspectiva global y a través de estrategias de prevención y resolución de conflictos.

Las ventajas de la mediación escolar son claras y así se han evidenciado en las investigaciones analizadas, pero, ¿cuál es la disposición del profesorado de poner en marcha un programa de mediación escolar? ¿Cuáles son sus conocimientos previos al respecto?

Estas preguntas constituyen nuestro cuestionamiento para iniciar la investigación que se propone en este Trabajo de Fin de Máster.



BLOQUE II:

Marco Metodológico

La mediación escolar es un procedimiento para resolver conflictos, pero al mismo tiempo trata de generar en el profesorado y el alumnado el deseo, los motivos o el impulso necesario para convivir desde la reciprocidad, la cooperación y la responsabilidad social, además de propiciar un buen ambiente de convivencia y recuperar el sentido de comunidad. Por ello, se muestra como una estrategia educativa que interviene en el conflicto, al mismo tiempo que lo previene, forma en cualidades personales e interpersonales y mejora el entorno (Ibarrola e Iriarte, 2013).

En este sentido, la mediación favorece la vinculación afectiva del alumnado con el centro educativo al establecer cauces participativos, interés en las relaciones interpersonales, proyectos comunes entre el profesorado y el alumnado, una adecuada gestión de las normas de convivencia, asociada a formas positivas de sentir, de pensar y actuar. Así, la existencia de un equipo de mediación en el centro se convierte en una instancia de intervención, formación y prevención en sí misma (Boqué, 2002 y Torrego, 2008) y el profesorado se configura como núcleo fortalecedor de la convivencia en el centro educativo, por lo que resulta de gran interés conocer de qué manera este sector de la comunidad educativa percibe su posible implicación en la práctica de la mediación escolar a través de un programa específico.



2.1. Definición del problema de investigación

Dado el gran número de incidentes violentos existentes en el Instituto de Educación Secundaria “Colonial”, situado en Fuente Palmera, desde el centro se ha planteado la necesidad de poner en marcha un programa de mediación escolar. Para ello se requiere conocer la opinión del profesorado al respecto, ya que como se expresó en el marco teórico, la mediación posibilita afrontar los conflictos desde una perspectiva dialógica (Boqué, 2002; Casella, 2000; Galán, Ruiz y Torrego, 2008; Turnuklu *et al.*, 2010). En este sentido, pretendemos analizar la opinión que tiene el profesorado del centro educativo (n=53) respecto a una posible implantación del programa. Para conocer esta opinión se ha adaptado el cuestionario elaborado por Ibarrola e Iriarte (2013), que valora diversos aspectos referidos al aprendizaje emocional, sociocognitivo y moral producidos en el proceso de mediación escolar, así como los efectos percibidos en la mejora de la convivencia del centro educativo.

2.2. Objetivos e interrogantes de investigación

El objetivo general de esta investigación se centra en conocer la opinión del profesorado del IES Colonial sobre las posibilidades que tendría la implementación de un programa de mediación escolar en el centro, con la finalidad de alcanzar una convivencia positiva en el mismo.

De forma concreta pretendemos:

1. Determinar el grado de conocimiento que tiene el profesorado sobre las medidas adoptadas en el centro educativo para resolver los conflictos que en él tienen lugar.
2. Identificar, asimismo, su conocimiento sobre los procesos de mediación escolar.
3. Conocer la opinión del profesorado sobre los posibles beneficios que ocasionaría un programa de mediación escolar en el instituto, así como su desarrollo afectivo y social.



En función a estos objetivos nos planteamos dos grandes interrogantes de investigación:

1. ¿Se encuentra el profesorado del IES Colonial receptivo a la implementación de un programa de mediación escolar en su centro educativo?
2. ¿La opinión del profesorado se encuentra condicionada por sus características personales?

2.3. Variables de estudio

Tras la formulación de los objetivos y los interrogantes de investigación, las variables que intervienen en esta investigación se han agrupado en diferentes dimensiones:

1. **Identificación de los participantes:** Entendemos esta dimensión como los elementos constitutivos de carácter sociodemográfico que definen a los participantes. Las variables que la conforman son: Tipo de centro, sexo, edad, tiempo de servicio, estudios realizados, área de docencia y etapa docente.
2. **Formación recibida, experiencia en mediación y expectativas:** En esta dimensión se engloban todos los aspectos referentes a la formación, experiencia y expectativas del profesorado respecto a la mediación, estos son: Número de cursos recibidos, duración total de la formación, número de procesos mediados, valoración del grado de implicación en el equipo, actuación ante los conflictos de convivencia y valoración de las expectativas iniciales personales.
3. **Conocimientos previos:** A través de esta dimensión se pretende determinar el grado de conocimiento que tiene el profesorado sobre la resolución de conflictos en el centro educativo y sobre mediación escolar.
4. **Validez social:** Esta cuarta dimensión se centra en identificar la utilidad que los profesores atribuyen a la mediación escolar.
5. **Percepción del aprendizaje socioafectivo:** Esta última dimensión alude a los diferentes factores que posibilitarían un aprendizaje del profesorado en los ámbitos afectivo y social a través de la implementación de un programa de mediación escolar.

2.4. Diseño de investigación



El diseño empleado en esta investigación se fundamenta en una metodología de corte descriptivo, cuya finalidad se orienta a la comprensión profunda y exhaustiva de una realidad singular (Arnal *et al.*, 1992). Su elección radica en la posibilidad que nos ofrece para obtener información básica para la toma de decisiones, en este caso concreto, sobre la implementación de un programa de mediación escolar, y aportar conocimientos sobre situaciones, actitudes y comportamientos del profesorado ante el mismo.

De forma concreta, nuestro diseño metodológico se sustenta en uno de los tipos de método descriptivo, el *estudio tipo encuesta*, destacando entre sus objetivos los siguientes (Buendía, Colás y Hernández, 1998):

- a) Describir la naturaleza de las condiciones existentes.
- b) Identificar valores estándar con los que poder comparar las condiciones existentes.
- c) Determinar las relaciones existentes entre eventos específicos.

La encuesta es un método de investigación capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática y según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida (Galindo, 2000). En referencia a lo señalado anteriormente, se puede apreciar que la investigación a través de encuesta trata de obtener datos mediante preguntas realizadas a los participantes con la finalidad de obtener información referente a un asunto determinado, en este caso pretendemos extraer la opinión del profesorado sobre las posibilidades que brindaría la implementación de un programa de mediación escolar.

Dentro de las diferentes herramientas que configuran las técnicas de encuesta, hemos optado por la utilización de un cuestionario, puesto que podemos obtener información, sistemática y ordenada, sobre los aspectos que intervienen en la opinión del profesorado sobre nuestro problema de investigación. El cuestionario tiene numerosas ventajas como técnica de investigación dada su variedad y flexibilidad, en cuanto a la forma y al tipo de preguntas, así como también nos facilita la descripción y



análisis de la población debido al carácter estandarizado de sus cuestiones e instrucciones (Del Rincón *et al.*, 1995).

Las fases en las que nos hemos basado para realizar el trabajo de investigación han sido las siguientes (ver figura 2):

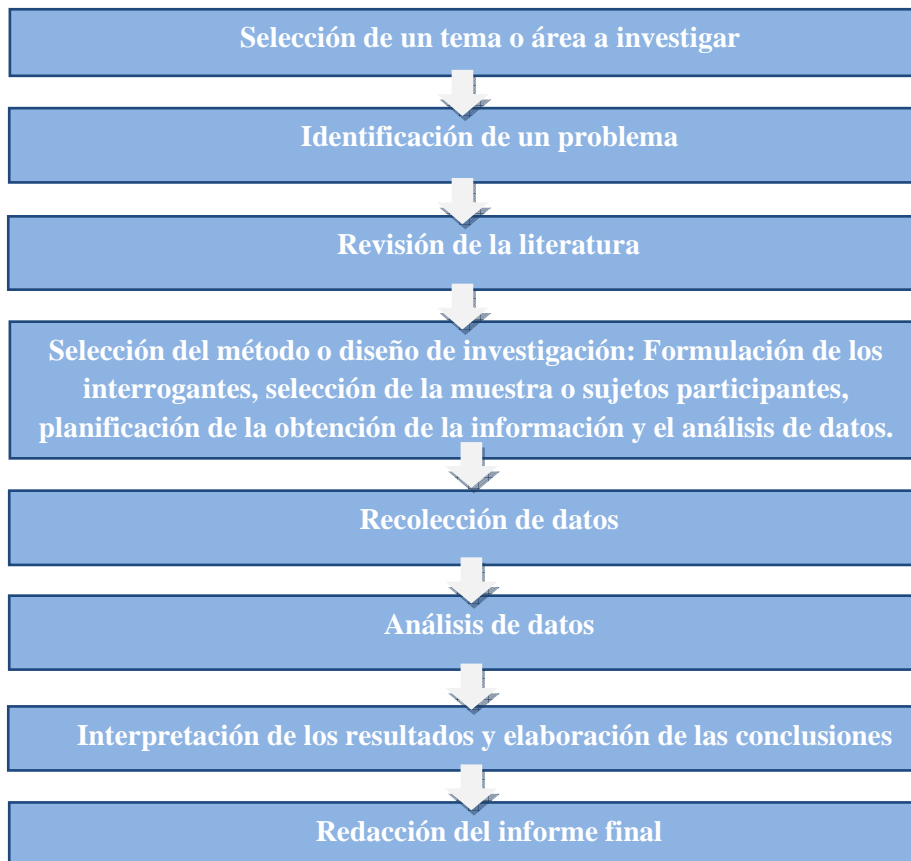


Figura 2: El proceso de investigación.

Fuente: Adaptado de Bisquerra, 2004, p. 90.

1. **Selección de un tema o área a investigar:** En esta primera fase seleccionamos el tema de la convivencia, con la finalidad de centrarnos en la mediación escolar, como medida para la prevención y resolución de conflictos en los centros educativos.
2. **Identificación de un problema:** En esta segunda fase, desde el centro educativo IES Colonial nos plantean la necesidad que tiene el instituto de implantar un



programa de mediación, dados los problemas de convivencia que en él tienen lugar, pero se requiere conocer cuál es la opinión del profesorado.

- 3. Revisión de la literatura:** En esta tercera fase se incluye la fundamentación teórica en la cual se sustenta el estudio; en ella hemos expuesto los siguientes apartados: 1) La convivencia en los centros, pues centramos el tema en la importancia de la buena convivencia escolar; 2) La ruptura de la convivencia, ya que a partir de la convivencia surgen los conflictos o disputas que generan la necesidad de su prevención y resolución; 3) Medidas para resolver la convivencia, en este apartado nos centramos en las medidas que existen para la resolución de conflictos en los centros escolares, negociación y mediación, entre otros; y por último, 4) La mediación escolar como medida para la resolución de conflictos, tema central de nuestra investigación. De este modo, a medida que se avanza en la investigación, se organiza y construye el marco teórico, el cual constituye una reflexión teórica y conceptual sobre la temática objeto de nuestro estudio.
- 4. Selección del método o diseño de investigación: Formulación de los interrogantes, selección de la muestra o sujetos participantes, planificación de la obtención de la información y el análisis de datos:** El diseño por el que optamos es transversal, ya que tratamos de describir una población en un momento dado. Una vez determinado el diseño definimos las dimensiones y variables a trabajar, seguida de la elección de los participantes, elaboración y validación de los instrumentos de recogida de información (cuestionario) y, por último, el análisis de datos que podemos realizar.
- 5. Recolección de datos:** Para la recogida de datos se utilizará la adaptación del cuestionario de Ibarrola e Iriarte (2013).
- 6. Análisis de datos:** El análisis de datos se centrará en la obtención de medidas de tendencia central y dispersión, así como pruebas de contraste de hipótesis como la *t de Student* y el *Análisis de Varianza* (ANOVA). Posteriormente, se realizarán pruebas *post hoc* (Scheffé).
- 7. Interpretación de los resultados y elaboración de las conclusiones:** En este apartado se recogen los principales hallazgos de la investigación.



- 8. Redacción del informe final:** Finalmente, se muestran las conclusiones derivadas de este estudio, así como las limitaciones surgidas y unas futuras líneas de investigación a seguir.

2.5. Participantes

Los participantes en esta investigación son la totalidad del profesorado que imparte clase en el IES Colonial. El número de profesores y profesoras que conforman la plantilla del centro son 53, sus características personales y laborales quedan recogidas en las tablas 1 a 7.

Este grupo se caracteriza por ser eminentemente femenino, debido a que un 64,2% del profesorado son mujeres, mientras que el 35,8% son hombres (ver tabla 1 y figura 3).

Tabla 1. Distribución de los participantes en función del sexo.

Sexo	f	%
Mujer	34	64,2
Hombre	19	35,8
Total	53	100

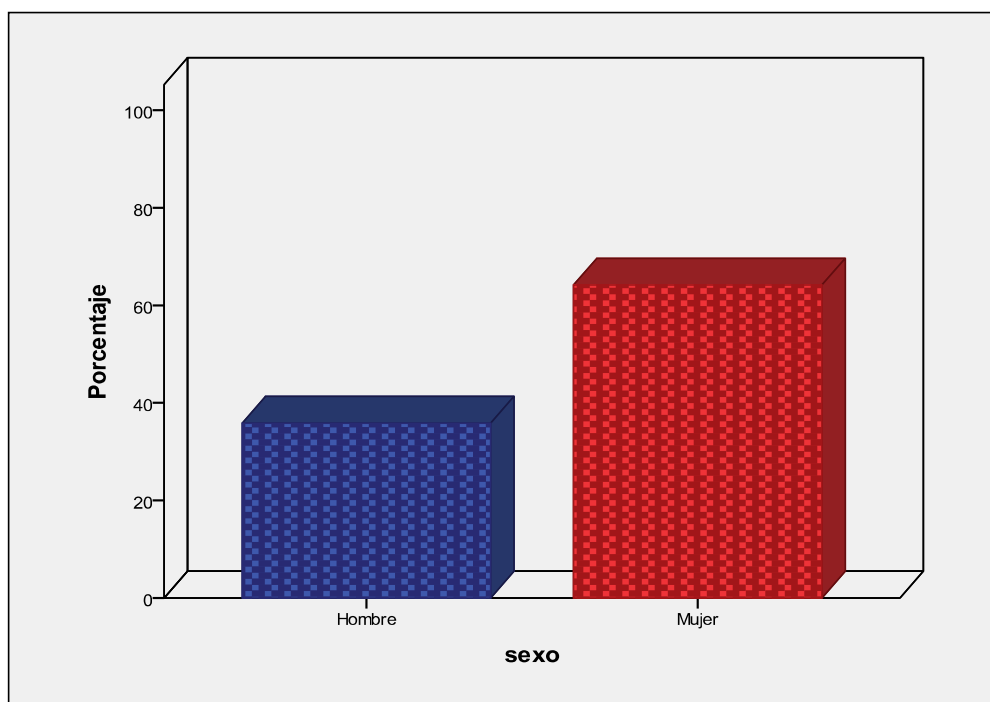


Figura 3: Distribución de los participantes en función del sexo.



Como podemos observar en la tabla 2 y la figura 4, el 52,8% de los participantes, tiene una edad comprendida entre 36 y 45 años, por lo que podemos decir que la mayoría del profesorado es relativamente joven.

Tabla 2. Distribución de los participantes en función de la edad.

Edad	f	%
25-35	13	24,5
36-45	28	52,8
46-55	10	18,9
56-65	2	3,8
Total	53	100

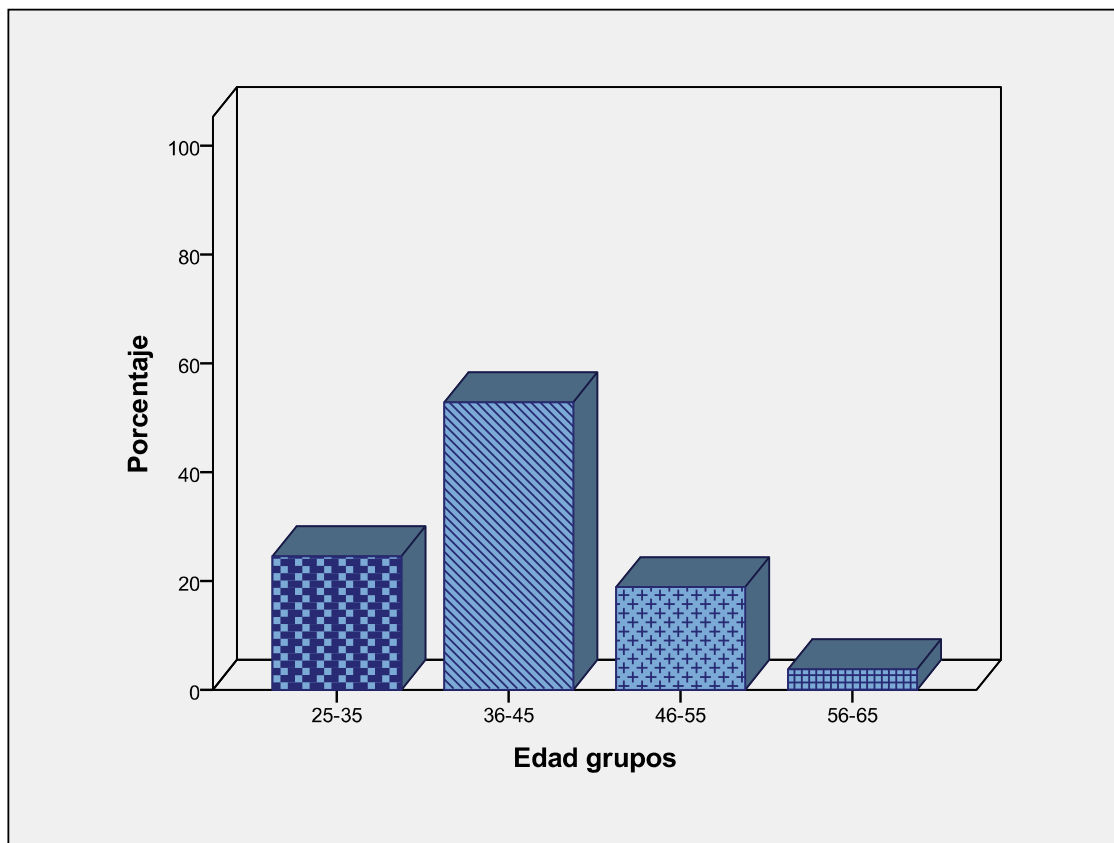


Figura 4: Distribución de la muestra en función de la edad.

El tiempo de servicio del profesorado del centro oscila entre 1 y 25 años, atendiendo a la tabla 3, podemos ver que el 22,6% del profesorado que ha respondido este ítem, tiene entre 6 y 10 años de servicio (ver figura 5).



Tabla 3. Distribución de los participantes en función del tiempo de servicio.

Tiempo de servicio	f	%	%Válido
1-5 años	9	17	22
6-10 años	12	22,6	29,3
11-15 años	8	15,1	19,5
16-20 años	7	13,2	17,1
21-25 años	5	9,4	12,2
Total	41	77,4	100
Perdidos	12	22,6	
Total	53		

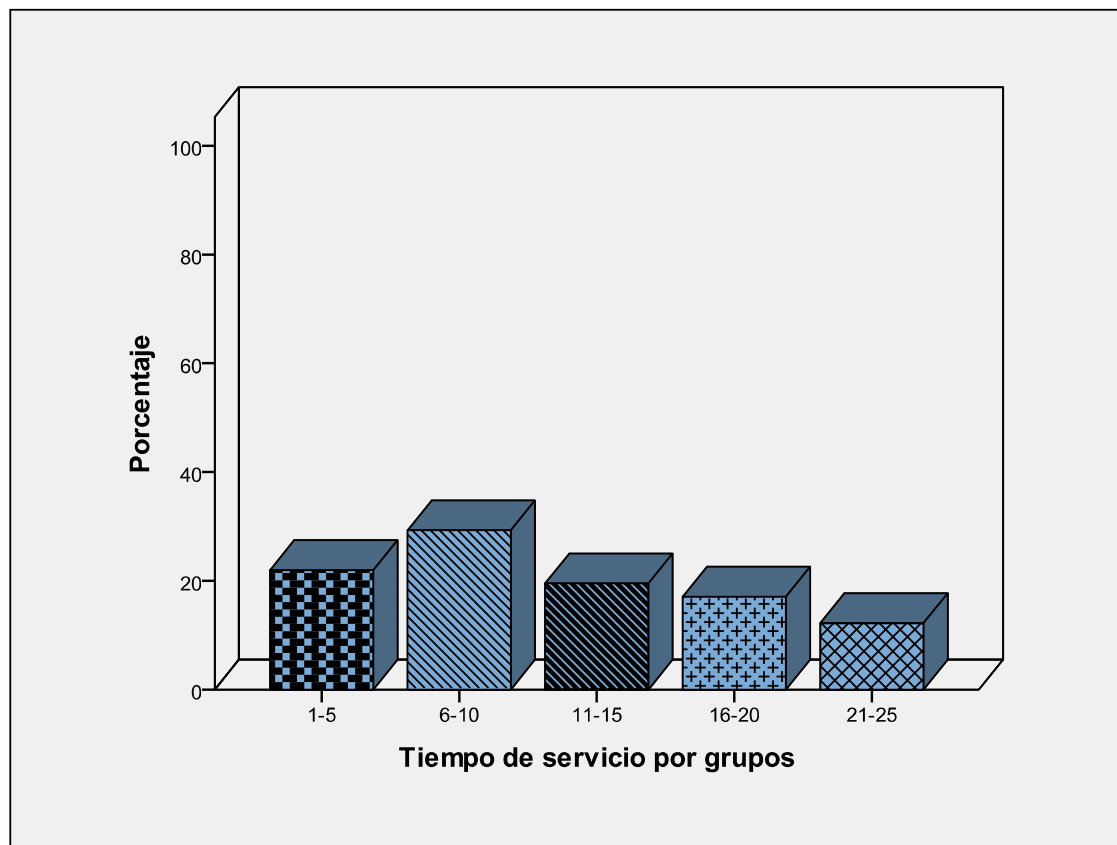


Figura 5: Distribución de la muestra en función del tiempo de servicio.

Los estudios realizados por el profesorado en su mayoría son licenciaturas, no obstante, un 1,9% ha conseguido el doctorado y otro 1,9% ha obtenido una diplomatura de Educación Primaria (ver tabla 4 y figura 6).



Tabla 4. Distribución de los participantes en función de los estudios realizados.

Estudios realizados	f	%	% Válido
Doctor	1	1,9	3,6
Licenciado en matemáticas	5	9,4	17,9
Licenciado en Filología Hispánica	4	7,5	14,3
Licenciado en Filología Inglesa	4	7,5	14,3
Licenciado en Filología Francesa	3	5,7	10,7
Licenciado en Geografía e Historia	2	3,8	7,1
Licenciado en Historia del Arte	2	3,8	7,1
Licenciado en Biología	2	3,8	7,1
Licenciado en Periodismo	2	3,8	7,1
Licenciado en Filosofía	1	1,9	3,6
INEF	1	1,9	3,6
Diplomatura en Educación Primaria	1	1,9	3,6
Total	28	52,8	100
Perdidos	25	47,2	
Total	53		

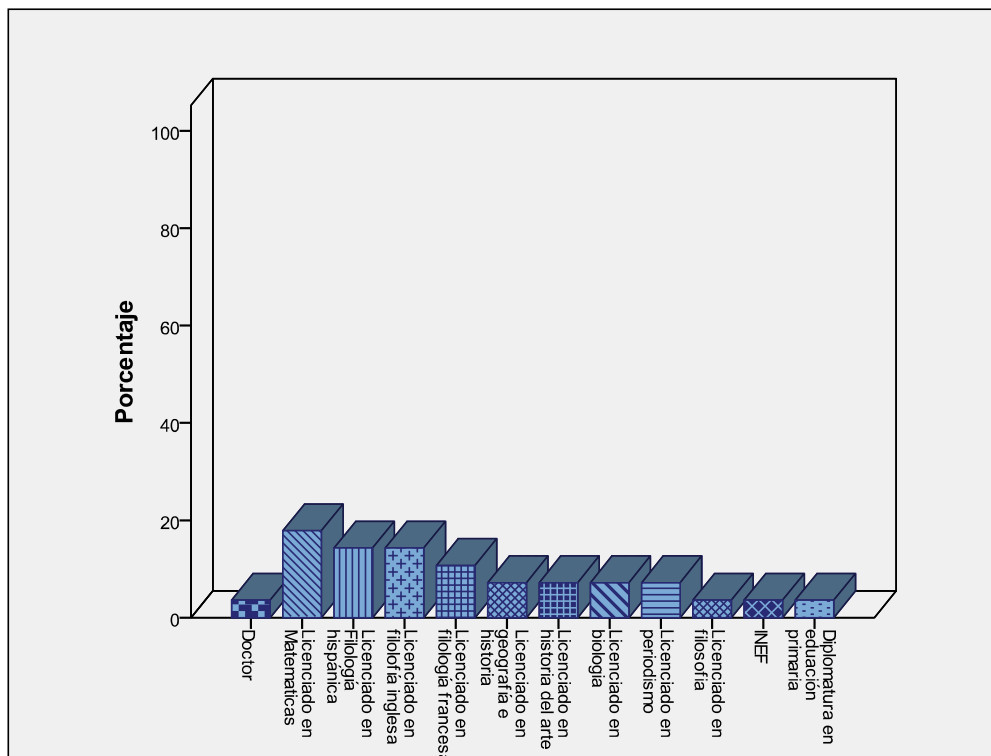


Figura 6: Distribución de la muestra en función de los estudios realizados.



Las materias impartidas por el profesorado las hemos agrupado en dos ámbitos, el sociolingüístico, que incluye las asignaturas de: Lengua, Historia, Historia del arte, Inglés, Francés, Música, Filosofía, Ciudadanía y Comunicación empresarial; y el científico tecnológico, el cual incorpora las siguientes materias: Matemáticas, Biología, Educación física, Plástica, Tecnología, Informática, Física y Química, Técnica contable, Operación administrativa y Economía. Atendiendo a la tabla 5 podemos observar que el 43,4% del profesorado imparte las materias del ámbito sociolingüístico, y el 50,9% en el ámbito científico tecnológico, siendo mayor el número de profesorado el que imparte estas materias (ver tabla 5 y figura 7).

Tabla 5. Distribución de los participantes en función de la materia impartida.

Materia impartida	f	%	% Válido
Sociolingüístico	23	43,4	46
Científico tecnológico	27	50,9	54
Total	50	94,3	100
Perdidos	3	5,7	
Total	53		

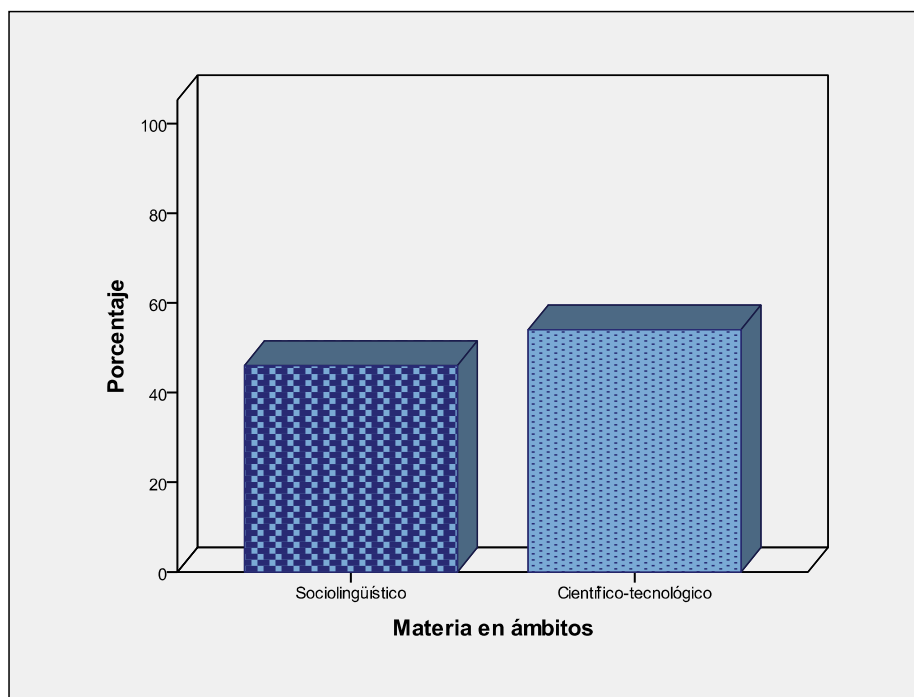


Figura 7: Distribución de los participantes en función de la materia impartida.



Atendiendo a la variable etapa docente, podemos observar en la tabla 6 que el 47,2% del profesorado imparte clase en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), seguido del profesorado que imparte clase en ESO y Bachillerato con un 18,9%. Sólo el 11,3% imparte clase en Bachillerato, el 1,9% dedica su docencia a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), el 5,7% lo hace en el Ciclo Formativo, un 3,8% imparte clase en ESO y PCPI y, finalmente, el 3,8% ejerce en PCPI y Bachillerato (ver figura 8).

Tabla 6: Distribución de los participantes en función de la etapa docente.

Etapa docente	f	%	% Válido
ESO	25	47,2	51
Bachillerato	6	11,3	12,2
ESO y Bachillerato	10	18,9	20,4
PCPI	1	1,9	2
Ciclos formativos	3	5,7	6,1
ESO y PCPI	2	3,8	4,1
PCPI y Bachillerato	2	3,8	4,1
Total	49	92,5	100
Perdidos	4	7,5	
Total	53		

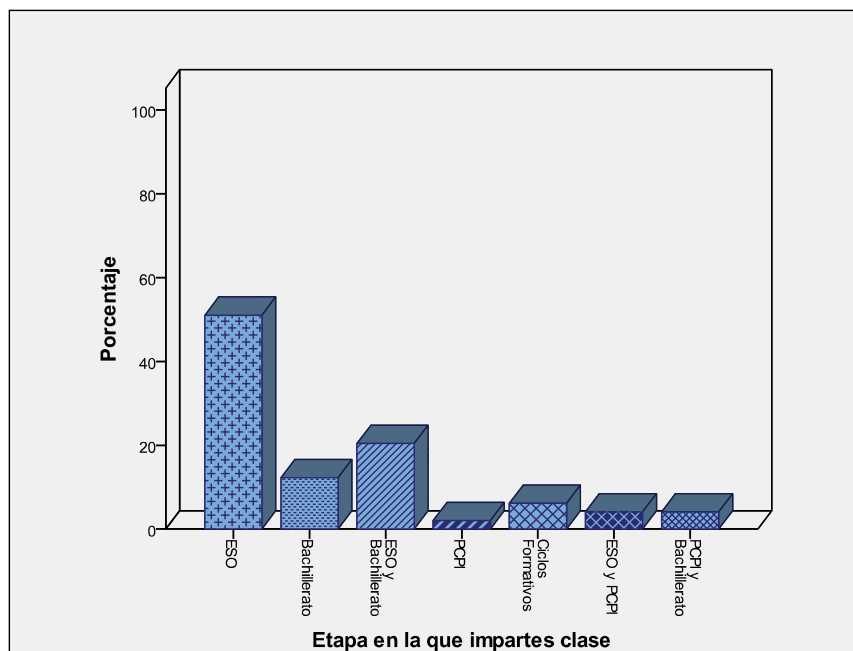


Figura 8: Distribución de los participantes en función de la etapa docente.



Una vez establecidas y descritas las variables independientes de nuestro estudio, pasamos a describir las variables que intervienen en la *segunda dimensión*, en ella pretendemos conocer si el profesorado ha recibido formación en mediación, si tiene experiencia y las expectativas que manifiesta ante la mediación escolar.

Así pues, los números de cursos recibidos relacionados con la mediación podemos observar en la tabla 7 y en la figura 9, que sólo el 15,1% ha recibido algún curso, mientras el 84,9% no ha recibido nunca formación sobre mediación. Por tanto, la mayoría del profesorado no está formado en este procedimiento para resolver problemas de convivencia en el centro.

Tabla 7. Distribución de los participantes en función de los cursos recibidos de mediación.

Nº de curso recibidos de mediación	f	%
Sí	8	15,1
No	45	84,9
Total	53	100

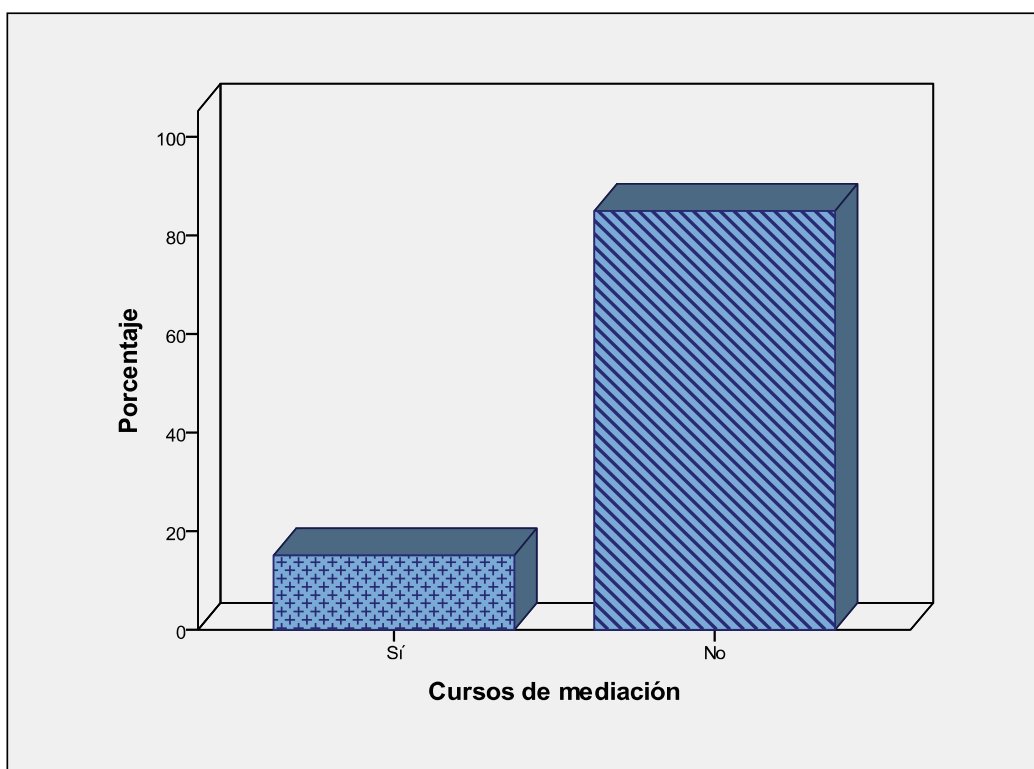


Figura 9: Distribución de los participantes en función de los cursos recibidos de mediación.



De los participantes que han recibido formación en mediación sólo 11,3% ha respondido este ítem expresando que la duración de la formación fue de 20 horas, mientras el 3,8% se abstiene a contestar. Por tanto, consideramos que los participantes han recibido una escasa formación sobre mediación (ver tabla 8 y figura 10).

Tabla 8. Distribución de los participantes en función de la duración total de la formación en mediación.

Duración de la formación en mediación	f	%
20 Horas	6	11,3
No responde	2	3,8
Perdidos	45	84,9
Total	53	

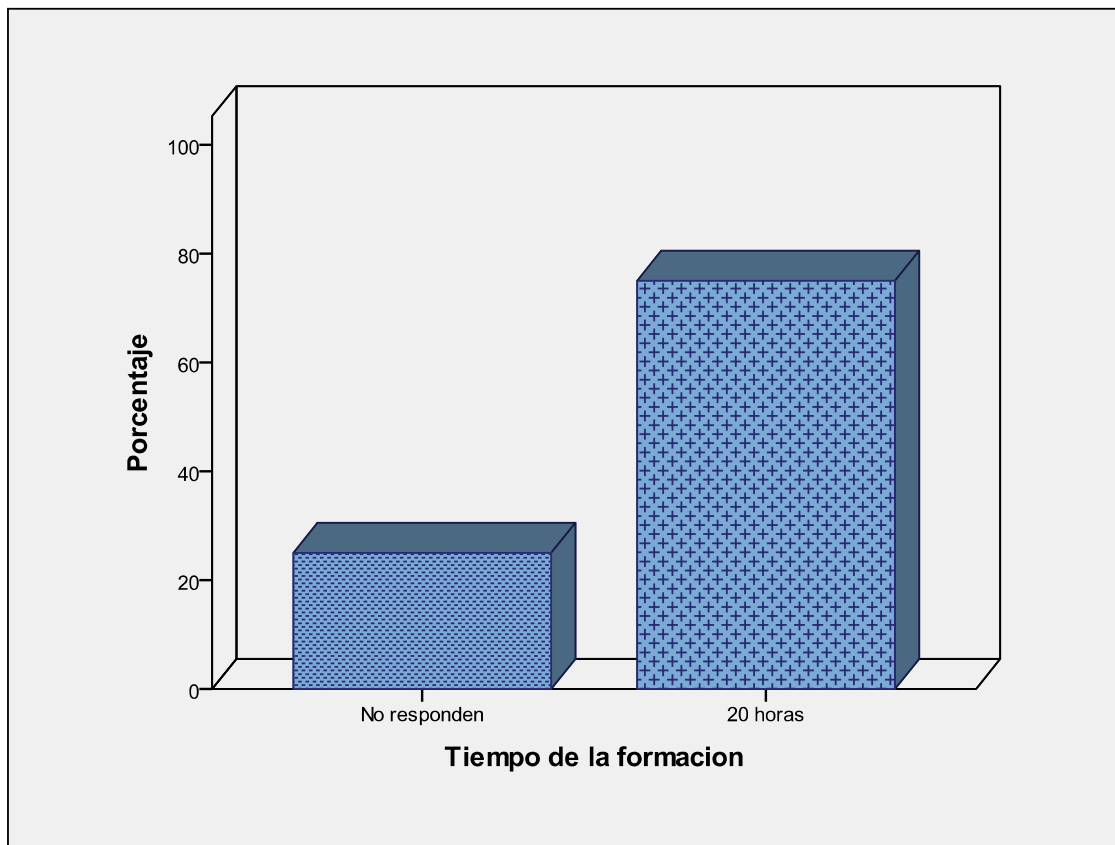


Figura 10: Distribución de los participantes en función de la duración total de la formación en mediación.



Del profesorado que ha recibido formación en mediación y atendiendo al porcentaje válido de la tabla 9, el 66,7% ha mediado en 1 ocasión, 16,7% ha mediado en 2 ocasiones y el 16,7% ha mediado en 3 casos. Así que podemos decir que la mayoría del profesorado ha mediado en muy pocas ocasiones y, por tanto, tiene poca experiencia en este aspecto (ver figura 11).

Tabla 9. Distribución de los participantes en función de los números de procesos mediados.

Nº de procesos mediados	f	%	% Válido
1	4	7,5	66,7
2	1	1,9	16,7
3	1	1,9	16,7
Total	6	11,3	100
Perdidos	47	88,7	
Total	53		

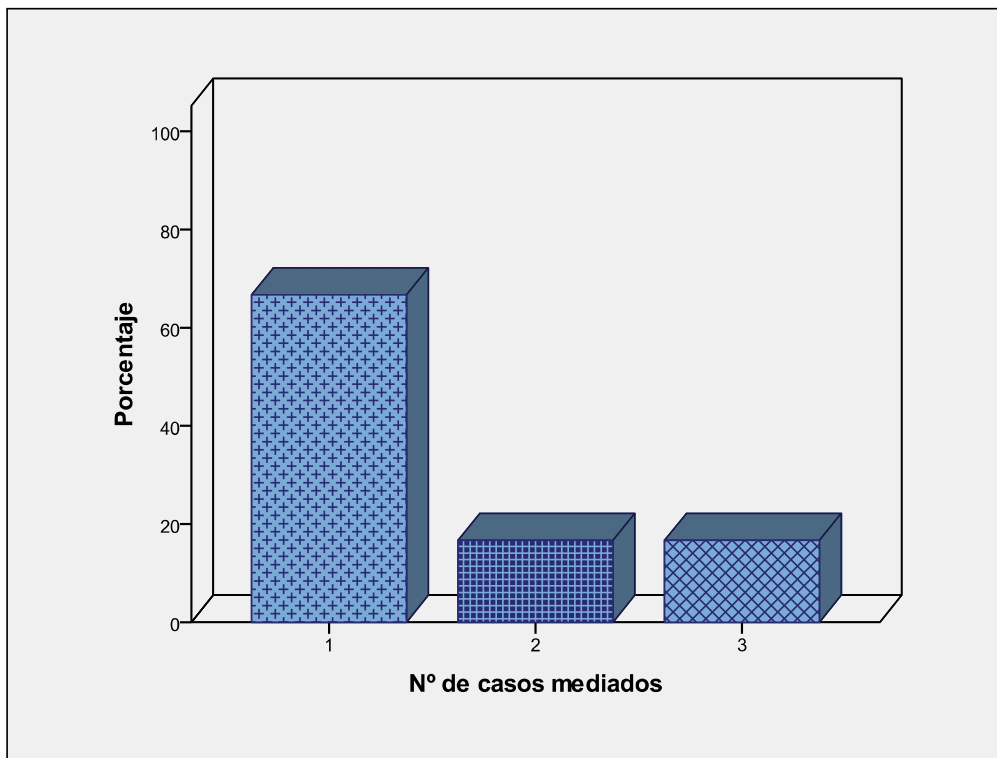


Figura 11: Distribución de los participantes en función de los números de procesos mediados.



2.6. Instrumentos de recogida de información

Para recoger la información se ha empleado una adaptación del cuestionario diseñado por Ibarrola e Iriarte (2013), ya validado y con una fiabilidad Alfa de Cronbach de 0.965.

En su adaptación seguimos una serie de pasos atendiendo a la necesidad de nuestro estudio y a la finalidad de garantizar su fiabilidad inicial. Tras su adaptación la fiabilidad final ha sido un Alfa de Cronbach de 0,715, por lo que para estudios posteriores habría que rediseñar los ítems del cuestionario.

El cuestionario de Ibarrola e Iriarte (2013) estaba diseñado para obtener las percepciones del profesorado mediador, por ello primeramente adaptamos las dimensiones en las que se divide el cuestionario al profesorado no mediador, agrupando las dimensiones 2, 3 y 4 del cuestionario original. Seguidamente, añadimos un nuevo bloque, al cual denominamos *conocimientos previos*, en el cual nos centramos en cómo ven y resuelve el profesorado los conflictos en el centro educativo. Finalmente, adaptamos la redacción de los ítems de las dimensiones 5 y 6 a la necesidad de nuestro estudio.

El cuestionario consta de diez preguntas dedicadas a conocer las características socio-profesionales de los participantes y una escala de medición tipo likert, compuesta por 46 ítems presentados en forma de afirmaciones. La escala de medición abarca desde el 1 hasta el 5, siendo el 1 el grado mínimo de acuerdo con el ítem planteado y 5 el grado máximo, tal y como se aprecia en la tabla 10.

Tabla 10. Escala de medición.

Escala	Valores
Totalmente en desacuerdo	1
Parcialmente en desacuerdo	2
Término medio	3
Bastante de acuerdo	4
Totalmente de acuerdo	5



Finalmente, la figura 12 muestra cómo se configuró el instrumento definitivo tras la adaptación del cuestionario, estableciendo las dimensiones y los ítems correspondientes.

	Variables	Ítems
Dimensión 1: Datos de identificación del profesor mediador.	Tipo de centro	1
	Sexo	2
	Edad	3
	Tiempo de servicio	4
	Estudios realizados	5
	Área de docencia	6
	Etapa docente	7
Dimensión 2: La formación recibida, experiencia en mediación y expectativas.	Valoración del grado de implicación en el equipo	11
	Formación en mediación	8, 9, 10
	Valoración cuantitativa de expectativas iniciales personales	12, 13, 14,15, 16,17, 18.
Dimensión 3: Conocimientos previos.	Actitudes antes la resolución de conflictos	19,20, 21, 22, 23, 24,25.
Dimensión 4: Validez social	Percepción de la utilidad de la mediación a nivel personal	26
	Efectos de la mediación en la docencia del profesor mediador	31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41.
	Efectos de la mediación en el centro educativo	27, 28, 29, 30.
Dimensión 5: Percepción de aprendizaje socioafectivo.	Conjunto de aspectos referidos al posible aprendizaje emocional	46, 47, 48, 49, 50.
	Conjunto de aspectos referidos al posible aprendizaje cognitivo	42, 43, 44, 45
	Conjunto de aspectos referidos al posible aprendizaje moral	51, 52, 53, 54.
Observaciones		

Figura 12: Estructura del cuestionario *La mediación escolar: Percepciones del profesorado*

Fuente: Adaptación del cuestionario Ibarrola e Iriarte (2013).



El procedimiento seguido para la aplicación de los cuestionarios fue el siguiente: 1º Entrevista con la directora para entregárselos, quién previamente había hablado con el profesorado para conseguir su participación. La conserje suministro los cuestionarios al profesorado y los recogió. 2º Los cuestionarios fueron entregados un viernes a primera hora de la mañana y recogidos el martes siguiente a última hora.

2.7. Estrategias de análisis de datos/ Tratamiento de la información

Para el tratamiento estadístico de los datos, utilizamos el programa SPSS, versión 18. Se emplearon diversos procedimientos estadísticos para realizar el estudio descriptivo de los ítems (medias y desviaciones típicas, por un lado y frecuencias por otro), así como pruebas de contraste de hipótesis como la *t de Student* y el *Análisis de Varianza* (ANOVA). Posteriormente, se realizarán pruebas *post hoc* (Scheffé).



BLOQUE III:

Resultados Obtenidos

A continuación se exponen los resultados correspondientes a la información recopilada tras la aplicación del cuestionario al profesorado del IES Colonial. La información se expone atendiendo a las cinco dimensiones en las que se divide el cuestionario, describiendo las medias y las desviaciones típicas de cada uno de sus ítems. Posteriormente se muestran los resultados obtenidos para determinar las diferencias entre grupos a través de la *t de Student* para muestras independientes y el *Análisis de Varianza* (ANOVA).

Primeramente, comenzaremos describiendo las dimensiones en las que basamos nuestro estudio:

Dimensión 2: Formación recibida, experiencia en mediación y expectativas sobre la mediación escolar. En esta dimensión pretendemos conocer si el profesorado ha recibido algún tipo de formación en mediación, si es así qué experiencia tiene en este método de resolución de conflictos. Esta información ya ha sido descrita al hacer referencia a los participantes. Por otro lado, tratamos de extraer las expectativas de todo el profesorado sobre la mediación escolar.

En la tabla 11 se pueden apreciar las medias y las desviaciones típicas de esta dimensión. Como podemos ver la media más alta la obtiene el ítem 13, con una $\bar{X} = 3,886$, y una $S = 0,800$, ello quiere decir que, la respuesta del profesorado es



homogénea, y por tanto, están bastante de acuerdo en que la mediación escolar reduciría los problemas de convivencia.

La media más baja la encontramos en el ítem 14, con una $\bar{X} = 2,905$ y una $S = 0,490$, ello quiere decir que, atendiendo a la desviación típica la respuesta es homogénea, y por tanto, la mayoría del profesorado piensa que la implantación de un programa de mediación no tiene por qué mejorar las relaciones entre el profesorado.

En los demás ítems de la dimensión (11, 12, 15, 16, 17 y 18), las medias se sitúan en torno a 3, es decir, el término medio de la escala utilizada, siendo sus desviaciones típicas inferiores a 1. Por ello podemos afirmar que el profesorado:

1) Estaría implicado en el programa de mediación ($\bar{X} = 3,358$); 2) opina que la mediación escolar es la mejor opción para resolver los problemas de convivencia ($\bar{X} = 3,547$); 3) que las relaciones entre las familias y en centro mejorarían con la implementación de la mediación ($\bar{X} = 3,169$), y las del alumnado también ($\bar{X} = 3,5$); 4) opina que al implantar un programa de mediación escolar los miembros de la comunidad educativa se sentirían más satisfechos ($\bar{X} = 3,250$); y por último, 5) tiene grandes expectativas sobre la implementación de un programa de mediación ($\bar{X} = 3,169$).

Tabla 11. Dimensión 2: Formación, experiencia y expectativas sobre mediación.

Dimensión 2: Formación recibida, experiencia en mediación y expectativas sobre la mediación.	\bar{X}	S	N
Ítem 11: Si en mi centro se implantara la mediación escolar, estaría lo bastante implicado con el equipo de mediación.	3,358	0,484	53
Ítem 12: La mediación escolar es la mejor opción para resolver los problemas de convivencia del centro.	3,547	0,666	53
Ítem 13: La mediación escolar reduciría los problemas de convivencia del centro.	3,886	0,800	53
Ítem 14: Las relaciones entre el profesorado mejorarían con la implementación de un programa de mediación escolar.	2,905	0,490	53
Ítem 15: Las relaciones entre familias y el centro mejorarían con la implementación de un programa de mediación escolar.	3,169	0,379	53
Ítem 16: Las relaciones entre el alumnado y el profesorado mejorarían con la implementación de un programa de mediación escolar.	3,5	0,504	52
Ítem 17: Los miembros de la comunidad educativa se sentirían satisfechos con la implementación de un programa de mediación escolar.	3,250	0,653	52
Ítem 18: Tengo grandes expectativas sobre la implementación de la mediación escolar en el centro.	3,169	0,611	53

Fuente: Elaboración propia.



Dimensión 3: Conocimientos previos. Es esta dimensión pretendemos conocer cómo el profesorado resuelve los conflictos en su centro educativo, si opina que son oportunidades para aprender, si analiza y piensa la mejor forma de solucionarlos. Para ello, nos centramos en los ítems 19 al 25 del cuestionario. Al realizarle la prueba de fiabilidad se obtiene un 0,837 en el Alfa de Cronbach,

Atendiendo a las medias y desviaciones típicas de esta dimensión (ver tabla 12), podemos observar que en todos los ítems la media oscila entre 3 y 3,56, y las desviaciones típicas entre 0,546 y 0,817, por lo que las respuestas han sido bastante homogéneas. Además, podemos indicar que el profesorado está de acuerdo con que: 1) Los conflictos se resuelven mediante castigos ($\bar{X} = 3,32$); 2) los conflictos son oportunidades para aprender ($\bar{X} = 3,245$); 3) analiza los conflictos y no se deja llevar por su opinión personal ($\bar{X} = 3,150$); 4) ante un conflicto piensa las consecuencias de su actuación ($\bar{X} = 3,301$); 5) ante un conflicto piensa las diversas formas de solucionarlo ($\bar{X} = 3,339$); 6) ante un conflicto piensa si con su conducta ha conseguido lo que pretendía ($\bar{X} = 3,566$), teniendo este ítem (24), la media más alta de esta dimensión; 7) utiliza técnicas comunicativas para la resolución de conflictos ($\bar{X} = 3,528$).

Tabla 12. Dimensión 3: Conocimientos previos.

Dimensión 3: Conocimientos previos	\bar{X}	S	N
Ítem 19: Los conflictos en mi centro se resuelven mediante castigos (partes, dejar sin recreo, sin excursiones, etc.).	3,32	0,546	53
Ítem 20: Los conflictos que se producen en el centro son oportunidades para aprender.	3,245	0,731	53
Ítem 21: Ante un conflicto me paro a analizarlo sin dejarme llevar por mi opinión personal.	3,150	0,817	53
Ítem 22: Ante un conflicto me paro a pensar en las consecuencias que tendría el no actuar correctamente.	3,301	0,607	53
Ítem 23: Ante un conflicto me paro a pensar en diferentes formas de solucionarlo.	3,339	0,705	53
Ítem 24: Ante un conflicto me paro a pensar si con mi conducta he conseguido realmente lo que pretendía.	3,566	0,693	53
Ítem 25: Ante un conflicto utilizo “técnicas comunicativas”.	3,528	0,638	53

Fuente: Elaboración propia.



Dimensión 4: Validez social. En esta dimensión intentamos extraer la opinión del profesorado sobre la importancia y validez de la implantación de un programa de mediación escolar en el instituto. Entendiendo validez social como la importancia que el profesorado da a la mejora de las relaciones interpersonales y de la convivencia escolar con la implementación de un programa de mediación escolar.

Esta dimensión ocupa los ítems del 26 al 41, a los cuales se les ha realizado la prueba de fiabilidad, teniendo como resultado un 0,547 de Alfa de Cronbach, lo que nos plantea su reelaboración para estudios posteriores.

Por una parte, la media más baja la obtiene el ítem 36, obteniendo una $\bar{X} = 3,358$ con lo cual podemos decir que, a pesar de ser la media más baja, se encuentra dentro del término medio de la escala, por lo que el profesorado está de acuerdo en proporcionar más oportunidades para hablar o hacer dinámicas sobre la convivencia. Sin embargo, la media más alta la tiene el ítem 33, $\bar{X} = 4,226$, que muestra cómo el profesorado está bastante de acuerdo en que con la implantación de un programa de mediación escolar se adquirirían más herramientas para la gestión de situaciones para las cuales en este momento no tiene recursos.

Por otro lado, y atendiendo a las medias y desviaciones típicas (ver tabla 13), podemos observar que el profesorado considera que un programa de mediación escolar:

- 1) Solucionaría los conflictos que podrían acabar en situaciones más graves ($\bar{X} = 3,509$);
- 2) haría que se dieran más importancia a las relaciones personales ($\bar{X} = 3,434$);
- 3) propiciaría que se llevaran a cabo iniciativas a favor de la buena convivencia ($\bar{X} = 3,509$);
- 4) provocaría que el alumnado aceptara mejor sus diferencias ($\bar{X} = 3,471$);
- 5) extendería los principios de tolerancia, igualdad y empatía ($\bar{X} = 3,509$);
- 6) se sentirían más capaces de gestionar situaciones conflictivas ($\bar{X} = 3,452$);
- 7) se involucraría a las partes en conflicto a la búsqueda de soluciones para resolver el conflicto ($\bar{X} = 3,509$);
- 8) reforzaría más los comportamientos positivos del alumnado ($\bar{X} = 3,452$);
- 9) fomentaría un clima de convivencia en el que el alumnado se sintiera unido ($\bar{X} = 3,434$);
- 10) se fijaría más en las necesidades socioemocionales del alumnado ($\bar{X} = 3,396$);
- 11) explicaría el porqué de la implantación de una norma de convivencia



($\bar{X} = 3,566$); 12) mejoraría la relación con el alumnado ($\bar{X} = 3,471$); 13) aprovecharía el comportamiento inadecuado del alumnado para establecer los comportamientos deseables ($\bar{X} = 3,584$); 14) aprovecharía el comportamiento inadecuado del alumnado para enseñarles modos alternativos para la solución de conflictos ($\bar{X} = 3,566$).

Tabla 13. Dimensión 4: Validez social.

Dimensión 4: Validez social	\bar{X}	S	N
Ítem 26: Solucionar los conflictos que podrían acabar en situaciones peores o más graves.	3,509	0,504	53
Ítem 27: Dar más importancia en el centro a las relaciones personales y a cómo se solucionan los conflictos de convivencia.	3,434	0,604	53
Ítem 28: Llevar a cabo entre todos iniciativas concretas a favor de una buena convivencia.	3,509	0,541	53
Ítem 29: Que el alumnado aceptase mejor las diferencias entre ellos.	3,471	0,575	53
Ítem 30: Extender los principios de tolerancia, igualdad, empatía más allá de los círculos íntimos de los miembros del centro.	3,509	0,575	53
Ítem 31: Me sentiría más capaz de gestionar las situaciones conflictivas.	3,452	0,695	53
Ítem 32: Ante un conflicto entre alumnos, intentaría que todas las personas implicadas se involucrasen más en la búsqueda de una solución.	3,509	0,541	53
Ítem 33: Dispondría de más herramientas para gestionar situaciones para las cuales a menudo me faltan recursos.	4,226	0,594	53
Ítem 34: Reforzaría más los comportamientos positivos del alumnado.	3,452	0,573	53
Ítem 35: Intentaría fomentar más que ahora un clima de convivencia en el que los alumnos se sintieran unidos entre sí.	3,434	0,604	53
Ítem 36: Proporcionaría más oportunidades para hablar o hacer dinámicas sobre temas relacionados con la convivencia.	3,358	0,653	53
Ítem 37: Me fijaría más en las necesidades socioemocionales del alumnado.	3,396	0,630	53
Ítem 38: Al explicar una norma de funcionamiento y convivencia trataría de explicar su razón de ser.	3,566	0,500	53
Ítem 39: Mejoraría mi relación con el alumnado.	3,471	0,501	53
Ítem 40: Aprovecharía el comportamiento inadecuado de los alumnos para clarificar y establecer los comportamientos deseables, las normas y las consecuencias derivadas de su incumplimiento.	3,584	0,534	53
Ítem 41: Aprovecharía el comportamiento inadecuado de los alumnos fuera de clase para proporcionarles modos alternativos de solución de problemas.	3,566	0,604	53

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión 5: Percepción del aprendizaje socio-afectivo. En esta dimensión intentamos extraer la percepción del profesorado sobre la importancia del aprendizaje



socio-afectivo que conllevaría la implantación de un programa de mediación escolar. Entendiendo aprendizaje socio-afectivo como la adquisición de los valores de empatía, solidaridad, compañerismo, paciencia, confianza, autoconcepto, etc.

Esta dimensión contiene los ítems del 42 al 57, a los cuales se les ha realizado la prueba de fiabilidad, teniendo como resultado un Alfa de Cronbach de 0,407, por lo que nuevamente habría que considerar su reelaboración.

La media más baja se encuentra en el ítem 43, no obstante, se encuentra en el término medio de la escala, teniendo una $\bar{X} = 3,396$, por lo tanto podemos decir, que el profesorado está de acuerdo en que la implantación de un programa de mediación en el centro expresaría mejor sus necesidades, sentimientos o emociones con los demás. Las medias más altas de esta dimensión, son las obtenidas en los ítems 49 y 55. El ítem 49 tiene una media de 3,962, por lo cual podemos expresar que el profesorado está bastante de acuerdo en que el implantar un programa de mediación en el instituto ayudaría a señalar a los demás cuando han actuado de forma injusta. Asimismo, el ítem 55 es el que obtiene la media más alta $\bar{X} = 4,188$, encontrándose que el profesorado está bastante de acuerdo en que daría más importancia a no hablar mal de los demás cuando no están presentes. Además, las desviaciones típicas en ambos ítems muestran una homogeneidad de respuesta.

Atendiendo a las medias de esta dimensión (ver tabla 14) podemos observar que todas son superiores a 3, el término medio de la escala, siendo la menor media 3,320 y la mayor media 4,188. Por ello podemos decir que el profesorado percibe que los programas de mediación favorecerían el aprendizaje socio-afectivo, es decir, 1) se comprendería mejor el punto de vista de los demás ($\bar{X} = 3,396$); 2) se daría cuenta de cómo influyen sus emociones en su comportamiento ($\bar{X} = 3,434$); 3) se daría cuenta de que hay diferencias entre las emociones, lo que piensa y sus valores ($\bar{X} = 3,415$); 4) reconocería las emociones en los gestos, movimientos y expresiones de los demás ($\bar{X} = 3,528$); 5) controlaría mejor las emociones negativas ($\bar{X} = 3,471$); 6) aumentaría su paciencia ante los problemas ($\bar{X} = 3,501$); 7) se comunicaría mejor con los demás ($\bar{X} = 3,509$); 8) se daría cuenta de la responsabilidad que tiene en la solución de sus



propios conflictos ($\bar{X} = 3,584$); 9) sería más respetuosos y aceptaría mejor las diferencias de las personas ($\bar{X} = 3,434$); 10) se sentiría más implicado en su centro educativo ($\bar{X} = 3,471$); 11) comprendería mejor lo que es justo e injusto ($\bar{X} = 3,434$); 12) daría más importancia a lo que puede hacer cada uno para la mejora de la convivencia en el centro educativo ($\bar{X} = 3,584$); 13) analizaría los conflictos sin dejarse llevar por su opinión personal ($\bar{X} = 3,660$). Todos estos ítems han tenido respuestas homogéneas.

Tabla 14. Dimensión 5: Percepción del aprendizaje socio-afectivo.

Dimensión 5: Percepción del aprendizaje socio-afectivo	\bar{X}	S	N
Ítem 42: Comprender mejor el punto de vista de los demás.	3,396	0,630	53
Ítem 43: Expresar mejor mis necesidades, sentimientos o emociones en la relación con los demás.	3,320	0,471	53
Ítem 44: Darme cuenta de que mis emociones influyen en cómo me comporto.	3,434	0,572	53
Ítem 45: Darme cuenta de que a veces hay diferencias entre las emociones que siento y lo que pienso y mis valores.	3,415	0,633	53
Ítem 46: Reconocer emociones en los gestos, movimientos o expresiones de los demás.	3,528	0,503	53
Ítem 47: Controlar mejor las emociones negativas (sus causas, consecuencias, intensidad o duración).	3,471	0,503	53
Ítem 48: Aumentar mi paciencia ante los problemas.	3,509	0,451	53
Ítem 49: Señalar a los demás si han actuado de forma injusta.	3,962	0,423	53
Ítem 50: Comunicarme mejor con los demás.	3,509	0,504	53
Ítem 51: Darme cuenta de la responsabilidad que tengo en la solución de mis propios conflictos.	3,584	0,497	53
Ítem 52: Ser más respetuoso y aceptar mejor las diferencias de las personas con las que me relaciono.	3,434	0,693	53
Ítem 53: Sentirme más implicado/a en el día a día de mi centro y especialmente en situaciones en las que pudiera participar.	3,471	0,668	53
Ítem 54: Comprender mejor lo que es justo y lo que es injusto.	3,434	0,635	53
Ítem 55: Dar más importancia a no hablar mal de las personas cuando no están.	4,188	0,473	53
Ítem 56: Dar más importancia a lo que puede hacer cada uno para que haya buena convivencia.	3,584	0,497	53
Ítem 57: La mediación me hará analizar los conflictos sin dejarme llevar por mi opinión personal.	3,660	0,478	53

Fuente: Elaboración propia.



Para dar respuesta al segundo de nuestros interrogantes se procedió a aplicar la prueba de *t de Student* y el *Análisis de Varianza* (ANOVA), y así saber si la opinión del profesorado se encuentra condicionada por sus características personales y laborales.

La *prueba t de Student* se aplicó a las variables sexo, materia impartida y formación en mediación.

Respecto al sexo, sólo se han hallado diferencias estadísticamente significativas en los ítems 17, 19 y 32 (no asumiendo varianzas iguales).

- Ítem 17: Los miembros de la comunidad educativa se sentirían satisfechos con la implementación de un programa de mediación escolar ($t = -2,160$; $p = 0,012$). En este caso, las mujeres ($\bar{X} = 3,34$) afirman en mayor medida que los hombres ($\bar{X} = 3$) que efectivamente los miembros de la comunidad educativa estarían satisfechos con la implementación del programa de mediación. No obstante, en ambos casos las medias no resultan muy elevadas.

- Ítem 19: Los conflictos en mi centro se resuelven mediante castigos (partes, dejar sin recreo, sin excursiones, etc.) ($t = -3,547$; $p = 0,001$). Nuevamente, las profesoras ($\bar{X} = 3,47$) realizan esta afirmación en mayor grado que los profesores ($\bar{X} = 3,05$).

- Ítem 32: Ante un conflicto entre alumnos, intentaría que todas las personas implicadas se involucrasen más en la búsqueda de una solución ($t = 3,507$; $p = 0,001$). De nuevo, las profesoras ($\bar{X} = 3,67$) realizan esta afirmación en mayor grado que los profesores ($\bar{X} = 3,21$).

En cuanto a la materia impartida por el profesorado, al reorganizarla en ámbitos -sociolingüístico y científico-tecnológico- se han apreciado diferencias significativas en los ítems 26, 28, 39 y 52 (asumiendo varianzas iguales).

- Ítem 26: Solucionar los conflictos que podrían acabar en situaciones peores o más graves ($t = -2,324$; $p = 0,024$). En este caso, el profesorado que imparte el ámbito científico-tecnológico ($\bar{X} = 3,67$) afirma en mayor medida que el profesorado que imparte clase en el ámbito sociolingüístico ($\bar{X} = 3,35$) que, efectivamente, deben solucionar los conflictos que podrían acabar en situaciones peores o más graves.

- Ítem 28: Llevar a cabo entre todos iniciativas concretas a favor de una buena convivencia ($t = -2,466$; $p = 0,017$). Nuevamente el profesorado que imparte el ámbito



científico-tecnológico ($\bar{X} = 3,66$) realiza esta afirmación en mayor grado que los del ámbito sociolingüístico ($\bar{X} = 3,30$).

- Ítem 39: Mejoraría mi relación con el alumnado ($t = 2,758$; $p = 0,008$). En este caso el profesorado que imparte el ámbito sociolingüístico ($\bar{X} = 3,69$) manifiesta en mayor grado que el profesorado que imparte el ámbito científico-tecnológico ($\bar{X} = 3,30$) que la implementación de un programa de mediación mejoraría su relación con el alumnado.

- Ítem 52: Ser más respetuoso y aceptar mejor las diferencias de las personas con las que me relaciono ($t = -2,136$; $p = 0,038$). En este caso, el profesorado que imparte el ámbito científico-tecnológico ($\bar{X} = 3,63$) expresa en mayor medida que el profesorado que imparte el ámbito sociolingüístico ($\bar{X} = 3,22$) que efectivamente la implementación de un programa de mediación haría que fueran más respetuosos y aceptarían mejor las diferencias de las personas con las que se relaciona.

En lo que concierne a la formación en mediación, la prueba *t de Student* arrojó diferencias estadísticamente significativas en los ítems 15, 19, 43 y 51.

- Ítem 15: Las relaciones entre familias y el centro mejorarían con la implementación de un programa de mediación escolar ($t = 3,317$; $p = 0,002$). En este caso, el profesorado que no ha recibido formación afirma que la implementación de un programa de mediación mejoraría las relaciones entre las familias ($\bar{X} = 3,2$), a diferencia del profesorado que ha recibido formación, quien opina en menor medida ($\bar{X} = 3$). No obstante, en ambos casos las medias no resultan muy elevadas.

- Ítem 19: Los conflictos en mi centro se resuelven mediante castigos ($t = 3,416$; $p = 0,001$). En este caso, el profesorado que ha recibido formación afirma ($\bar{X} = 3,87$) en mayor grado que los que no han recibido ($\bar{X} = 3,22$) que los conflictos en el centro se resuelven mediante castigos.

- Ítem 43: Expresar mejor mis necesidades, sentimientos o emociones en la relación con los demás ($t = 2,011$; $p = 0,046$). En esta cuestión, el profesorado que ha recibido formación en mediación ($\bar{X} = 3,62$), frente al que no ha recibido formación



($\bar{X} = 3,26$); manifiesta que la implementación de un programa de mediación ayudaría a expresar mejor sus necesidades, sentimientos o emociones en la relación con los demás.

- Ítem 51: Darme cuenta de la responsabilidad que tengo en la solución de mis propios conflictos ($t = 2,342$; $p = 0,036$). En esta cuestión, el profesorado que ha recibido formación afirma ($\bar{X} = 3,87$) en oposición al que no ha recibido ($\bar{X} = 3,53$), expresa que la implementación de un programa de mediación les ayudaría a darse cuenta de la responsabilidad que tienen en la solución de sus propios conflictos.

Por su parte, la ANOVA se aplicó a las variables titulación, edad y tiempo de servicio.

En la primera se mostraron diferencias estadísticamente significativas en 14 ítems; sin embargo, tras realizar la prueba *post hoc* de Scheffé no se pueden establecer diferencias entre grupos, ya que existían grupos con un número muy reducido de participantes. Estos ítems son los siguientes:

- Ítem 11: Si en mi centro se implantara la mediación escolar estaría lo bastante implicado con el equipo de mediación ($F = 2,788$; $p = 0,031$). En este caso las titulaciones de Doctor, Licenciado en Geografía e Historia y Licenciado en Filosofía han obtenido la media mayor ($\bar{X} = 4$), por tanto están bastante de acuerdo con la afirmación a diferencia de las demás titulaciones que han obtenido una $\bar{X} = 3$, es decir, que están de acuerdo, pero en menor medida.

- Ítem 21: Ante un conflicto me paro a analizarlo sin dejarme llevar por mi opinión personal ($F = 7,941$; $p = 0,000$). En este ítem las titulaciones de Doctor, Licenciado en Historia del arte, en Biología, en Periodismo, en Filosofía y en INEF han obtenido la mayor media ($\bar{X} = 4$), a diferencia de los licenciados en Geografía e Historia que han obtenido la media más baja ($\bar{X} = 1,5$).

- Ítem 22: Ante un conflicto me paro a pensar en las consecuencias que tendría el no actuar correctamente ($F = 3,598$; $p = 0,010$). En este ítem las titulaciones de Doctor, Licenciado en Historia del arte, en Biología, en Filosofía y en INEF han obtenido la



media más elevada ($\bar{X} = 4$), de los licenciados en Geografía e Historia que han obtenido una media por debajo de la escala ($\bar{X} = 2,5$).

- Ítem 23: Ante un conflicto me paro a pensar en diferentes formas de solucionarlo ($F = 2,512$; $p = 0,046$). En este ítem la titulación de Licenciado en Filosofía ha obtenido la media más alta ($\bar{X} = 5$), estando totalmente de acuerdo con este ítem a diferencia de los licenciados en Geografía e Historia que han mostrado media más baja ($\bar{X} = 2,5$).

- Ítem 24: Ante un conflicto me paro a pensar si con mi conducta he conseguido realmente lo que pretendía ($F = 3,532$; $p = 0,011$). En este ítem las titulaciones de Doctor, Licenciado en Matemáticas, en Inglés, en Historia del arte, en Periodismo y en INEF han obtenido la media mayor ($\bar{X} = 4$), a diferencia de los licenciados en Geografía e Historia que han obtenido la media menor ($\bar{X} = 2$).

- Ítem 25: Ante un conflicto utilizo “técnicas comunicativas” ($F = 3,723$; $p = 0,009$). En este ítem las titulaciones de Doctor, Licenciado en Francés, en Historia del arte, en Periodismo, en Filosofía y en INEF han obtenido la media más alta ($\bar{X} = 4$), mientras que los licenciados en Geografía e Historia que han obtenido la media más baja ($\bar{X} = 2$).

- Ítem 26: Solucionar los conflictos que podrían acabar en situaciones peores o más graves ($F = 3,749$; $p = 0,008$). En este ítem las titulaciones de Doctor, Licenciado en Matemáticas, en Biología, en Filosofía, en INEF y en la diplomatura se han obtenido las medias más elevadas ($\bar{X} = 4$), frente a los licenciados en Inglés que han obtenido la media más baja ($\bar{X} = 3,25$).

- Ítem 27: Dar más importancia en el centro a las relaciones personales y a cómo se solucionan los conflictos de convivencia ($F = 3,455$; $p = 0,012$). En este ítem las titulaciones de Doctor, Licenciado en Periodismo, en Filosofía, en INEF y en la diplomatura se han obtenido las mayores medias ($\bar{X} = 4$), a diferencia de los licenciados en Geografía e Historia que han obtenido la menor media ($\bar{X} = 2$).

- Ítem 28: Llevar a cabo entre todos iniciativas concretas a favor de una buena convivencia ($F = 2,599$; $p = 0,040$). En este ítem la titulación de Licenciado en Biología



ha obtenido la media más alta ($\bar{X} = 4,50$), en contra partida de los licenciados en Hispánicas que han obtenido la menor media ($\bar{X} = 3$).

- Ítem 31: Me sentiría más capaz de gestionar las situaciones conflictivas ($F = 2,726$; $p = 0,034$). En este ítem la titulación de Licenciado en Filosofía ha obtenido la media más alta ($\bar{X} = 5$), a diferencia de los licenciados en Geografía e Historia que han obtenido la menor media ($\bar{X} = 2$).

- Ítem 35: Intentaría fomentar más que ahora un clima de convivencia en el que los alumnos se sintieran unidos entre sí ($F = 8,977$; $p = 0,000$). En este ítem la titulación de Licenciado en Filosofía ha obtenido la media más elevada ($\bar{X} = 5$), en oposición de los licenciados en Inglés, en Francés, en Geografía e Historia y los diplomados, que han obtenido la media más baja ($\bar{X} = 3$).

- Ítem 39: Mejoraría mi relación con el alumnado ($F = 2,949$; $p = 0,024$). En este ítem las titulaciones de Doctor, Licenciado en Hispánicas, en Inglés, en Periodismo, en Filosofía y en la diplomatura han obtenido la mayor media ($\bar{X} = 4$), frente a los licenciados en Biología que han obtenido la menor media ($\bar{X} = 2,5$).

- Ítem 40: Aprovecharía el comportamiento inadecuado de los alumnos para clarificar y establecer los comportamientos deseables, las normas y las consecuencias derivadas de su incumplimiento ($F = 2,757$; $p = 0,032$). En este ítem la titulación de Licenciado en Filosofía ha obtenido la media más alta ($\bar{X} = 5$), a diferencia de los licenciados en Francés, en Geografía e Historia y en INEF que han obtenido la media más baja ($\bar{X} = 3$).

- Ítem 54: Comprender mejor lo que es justo y lo que es injusto ($F = 3,158$; $p = 0,018$). En este ítem las titulaciones de Doctor, Licenciado en INEF y los diplomados han obtenido la media más elevada ($\bar{X} = 4$), a diferencia de los licenciados en Geografía e Historia ($\bar{X} = 2$) y los licenciados en Biología ($\bar{X} = 2,5$), que han obtenido las medias más bajas.

En cuanto a la edad no se han detectado diferencias estadísticamente significativas, por tanto, no constituye un condicionante de la opinión del profesorado sobre los conocimientos del mismo sobre la resolución de conflictos en su centro, el



proceso de mediación escolar, de validez social del programa de mediación y los beneficios que puede ocasionar de manera personal y/o social.

Respecto al tiempo de servicio se han obtenido diferencias significativas en dos ítems, el 19 y el 45.

- Ítem 19: Los conflictos en mi centro se resuelven mediante castigos ($F= 3,233$; $p= 0,023$). En esta ocasión, el profesorado con un tiempo de servicio comprendido entre 6 y 10 años ($\bar{X} = 3,25$) realiza esta afirmación en menor medida que el profesorado presente entre 21 y 25 años de servicio ($\bar{X} = 4,2$).

La prueba de Scheffé confirmó estas diferencias ($I-J= -0,95000$; $p= 0,041$).

- Ítem 45: Darme cuenta de que a veces hay diferencias entre las emociones que siento y lo que pienso y mis valores ($F= 3,013$; $p= 0,030$). Al aplicar la prueba de Scheffé para determinar las diferencias entre grupos, éstas no tuvieron lugar. No obstante, las medias de los grupos fueron las siguientes:

Tabla 15. Medias tiempo de servicio.

Tiempo de servicio.	\bar{X}
De 1 a 5 años.	3
De 6 a 10 años.	3,41
De 11 a 15 años.	3,87
De 16 a 20 años.	3,14
De 21 a 25 años.	3,80

Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a las medias del tiempo de servicio podemos observar que estas oscilan en torno al punto medio de la escala (3), destacando el profesorado con un tiempo de servicio entre 11 y 15 años con una media de 3,387.



BLOQUE IV:

Discusión de los Resultados

Conclusiones Específicas

En este punto realizamos la discusión de los resultados obtenidos, a la vez que sintetizamos las conclusiones de los mismos. Por último, mostraremos las limitaciones que hemos tenido para la realización de este trabajo de investigación y las futuras líneas de trabajo que se pueden llevar a cabo.

4.1. Discusión de los resultados y conclusiones específicas del estudio

En este apartado exponemos las conclusiones correspondientes a la información recogida tras la aplicación del cuestionario al profesorado del IES Colonial y su análisis posterior. Estos resultados los vamos a exponer atendiendo a nuestros objetivos e interrogantes de investigación.

El primer objetivo que nos planteamos al inicio de este trabajo fue *determinar el grado de conocimiento que tiene el profesorado sobre las medidas adoptadas en el centro para resolver los conflictos que en él tienen lugar*, en este sentido, la dimensión



3 del cuestionario utilizado aludía directamente a este objetivo, y podemos concluir que el profesorado del IES Colonial conoce las medidas que se adoptan en su centro para la resolución de conflictos, siendo la medida más extendida el castigo.

Por ello, el programa de mediación escolar podría generar un aprendizaje sociocognitivo tanto en el profesorado como en el alumnado, puesto que no sólo tomaría como referencia las medidas punitivas que se emplean en el centro, sino que también ampliarían su conocimiento respecto a la mediación, que facilita los términos relacionados con la resolución de conflictos y las habilidades de solución de problemas (Ibarrola e Iriarte, 2013). Precisamente el mediador, al ser formado, se entrena en las habilidades necesarias, toma conciencia de su estilo de resolución de conflictos y aprende un esquema -las fases de la mediación- que exige explorar el problema y buscar abiertamente vías de solución.

El segundo de estos objetivos consistía en *identificar, asimismo, su conocimiento sobre los procesos de mediación escolar*. Respecto a él, podemos señalar que la mayoría del profesorado no ha recibido formación en mediación, por tanto, su conocimiento sobre mediación escolar es escaso, aunque están de acuerdo en que la implementación de un programa de mediación en el centro sería positiva, lo que enlaza directamente con el tercer objetivo, *conocer la opinión del profesorado sobre los posibles beneficios que ocasionaría un programa de mediación escolar en el instituto, así como en su desarrollo afectivo y social*.

La aplicación de un programa de mediación en el instituto mejoraría según el profesorado los siguientes aspectos:

1. Con respecto al alumnado:
 - a) Se solucionarían los conflictos que podrían acabar en situaciones más graves.
 - b) Se daría más importancia a las relaciones personales.
 - c) Se llevarían a cabo iniciativas para la buena convivencia.
 - d) El alumnado aceptaría mejor sus diferencias.
 - e) Se extenderían los principios de tolerancia, empatía e igualdad.



2. Con respecto a su trabajo diario:

- a) Se sentirían más capaces de gestionar situaciones conflictivas.
- b) Se involucraría a las partes en conflicto en la búsqueda de soluciones para resolver el conflicto.
- c) Se reforzarían más los comportamientos conflictivos del alumnado.
- d) Se fomentaría un clima de convivencia en el que el alumnado se sintiera unido.
- e) Se proporcionarían más oportunidades para hablar sobre convivencia.
- f) Se fijarían más en las necesidades socio-afectivas del alumnado.
- g) Se trataría de explicar el porqué de las normas de convivencia.
- h) Se mejoraría la relación con el alumnado.
- i) Se aprovecharía el comportamiento inadecuado del alumnado para clasificar y establecer los comportamientos deseables.
- j) Se aprovecharía el comportamiento inadecuado del alumnado fuera de clase para proporcionarles modos alternativos de resolución de conflictos.

En esta idea también han insistido Freidman, Anderson, Brett, Olekalns, Goates y Lisco (2005) al apuntar a la empatía como el aspecto por excelencia en el que los profesores notan un mayor cambio en su actitud y comportamiento en el conflicto. Uno de los beneficios que señalan Ibarrola e Iriarte (2013) tras la implementación de un programa de mediación es la mejora en su capacidad para escuchar mejor a sus alumnos. Esto resalta la autoconciencia emocional (de entre todos los elementos emocionales) como punto de partida para mejorar el proceso comunicativo y el autocontrol emocional. Cuando las emociones son negativas, confusas o intensas, es necesario tomar conciencia de cuáles son y cómo están influyendo, es urgente comenzar a expresar cómo se siente uno, qué es lo que piensa y desbloquear el proceso comunicativo.

3. En relación al desarrollo socio-afectivo, según el profesorado un programa de mediación los ayudaría a mejorar los siguientes aspectos:

- a) Comprender mejor el punto de vista de los demás.
- b) Expresar mejor sus sentimientos.
- c) Darse cuenta de que sus emociones influyen en su comportamiento.



- d) Darse cuenta de que a veces hay diferencias entre sus emociones y lo que piensa y sus valores.
- e) Reconocer emociones en los gestos, movimientos y expresiones.
- f) Controlar mejor sus emociones negativas.
- g) Aumentar la paciencia ante los problemas.
- h) Señalar a los demás si han actuado de forma injusta.
- i) Comunicarse mejor con los demás.
- j) Darse cuenta de la responsabilidad que tienen en la resolución de sus propios conflictos.
- k) Ser más respetuosos y a aceptar mejor las diferencias de las personas con las que se relaciona.
- l) Sentirse más implicados en el centro educativo.
- m) Comprender mejor lo que es justo e injusto.
- n) Dar más importancia a no hablar mal de los demás cuando no están.
- o) Dar más importancia a lo que puede hacer cada uno para que haya buena convivencia.
- p) Analizar los conflictos sin dejarse llevar por su opinión personal.

La mediación incide positivamente sobre la disposición del profesor hacia los temas de convivencia. Precisamente, fomentar la participación y la responsabilidad para con uno mismo y para con los demás en la convivencia, es condición *sine qua non* para el logro de la cultura de convivencia cívica y pacífica (Ibarrola e Iriarte, 2013).

Al analizar las percepciones de mejora de la convivencia en el centro educativo, la mediación escolar queda asociada inherentemente al conflicto, pero desde una perspectiva preventiva y proactiva. Precisamente Turkuklu *et al.* (2010) llegan a la misma conclusión de que la mediación previene conflictos interpersonales más serios o graves. Por ello podemos resaltar que la mediación no sólo debe de atender el cuánto se reducen los conflictos, sino también debe de abarcar el cómo se disminuyen. La mediación escolar reduciría la violencia escolar en la medida en que analiza las situaciones de conflicto y aporta herramientas educativas para gestionarlo (Ibarrola e Iriarte, 2013).

La formación e implantación de un programa de mediación escolar en los centros educativos mejoran la capacidad de escucha del profesorado, pues así lo



muestran algunos estudios como el de Smith *et al.* (2002) que ya ponían de manifiesto que tras la formación de los profesores, los propios alumnos sentían que aquéllos, se habían abierto a escuchar sus opiniones, incluso cuando no estaban de acuerdo con ellos.

Por otro lado, los interrogantes de investigación a los que tratamos de dar respuesta con nuestro estudio giraban en torno a:

1. ¿Se encuentra el profesorado del IES Colonial receptivo a la implementación de un programa de mediación escolar en su centro educativo?

Tras el análisis de resultados podemos concluir que el profesorado del IES Colonial está dispuesto a implantar un programa de mediación en su centro educativo para mejorar la convivencia.

El profesorado del IES Colonial entiende que con la implementación de un programa de mediación mejoraría el clima social del centro, coincidiendo con las afirmaciones de Roeser y Eccles (1998), y de Emmons, Comer y Haynes (1996), quienes ratifican que se mejora la calidad de las relaciones entre alumnado-profesorado y, por tanto, la mejora del clima social.

Al mismo tiempo, el profesorado estaría de acuerdo con Torrego y Galán (2008) al entender la mediación como un modo educativo de resolver los problemas de convivencia del centro educativo. No obstante, las medias alcanzadas no apuestan por un pleno autoconocimiento de un alto grado de eficacia del programa.

2. ¿La opinión del profesorado está condicionada por sus características personales?

Respecto al sexo se han hallado diferencias significativas en los siguientes aspectos:

Las profesoras afirman en mayor medida que los profesores que 1) la comunidad educativa estaría más satisfecha con la implementación de un programa de mediación; 2) los conflictos en el centro educativo se resuelven con castigos e 3) involucrar a las partes en la búsqueda de la solución del conflicto acaecido.



Atendiendo a la materia impartida se han encontrado diferencias significativas en los siguientes aspectos:

El profesorado que imparte clase en el ámbito científico-tecnológico opina en mayor medida que los que imparten clase en el ámbito sociolingüístico que: 1) se deben solucionar los conflictos que puedan acabar en situaciones peores; 2) se deben llevar a cabo entre todos iniciativas concretas a favor de una buena convivencia; y 3) hay que ser más respetuoso y aceptar mejor las diferencias de las personas con las que se relacionan. No obstante, el profesorado que imparte clase en el ámbito sociolingüístico afirma en mayor grado que el que imparte clase en el ámbito científico-tecnológico que se mejoraría la relación entre alumnado y profesorado.

En lo que concierne a la formación en mediación, la prueba *t de Student* arrojó diferencias estadísticamente significativas en los siguientes aspectos:

El profesorado que se ha formado en mediación afirma en mayor medida que los que no se han formado en mediación que: 1) Los conflictos en el centro se resuelven mediante castigos; 2) expresarían mejor sus necesidades, sentimientos o emociones en la relación con los demás; y 3) se darían cuenta de la responsabilidad que tienen en la solución de sus propios conflictos. Por otro lado, el profesorado que no se ha formado en mediación niega en mayor medida que el profesorado que se ha formado, que la implementación de un programa de mediación no mejoraría las relaciones entre las familias.

Asimismo, se realizó el Análisis de Varianza (ANOVA) a las variables edad, titulación y tiempo de servicio.

En la variable titulación sí se encontraron diferencias significativas, pero al realizar la prueba *post hoc* de Scheffé, ésta nos muestra que no se pueden establecer diferencias entre grupos.

A su vez, con respecto a la edad no se han detectado diferencias y, por tanto, no constituye un condicionante para la implantación o no de un programa de mediación.

No obstante, en el tiempo de servicio hemos obtenido diferencias significativas en los siguientes aspectos: 1) El profesorado con un tiempo de servicio comprendido entre 6 y 10 años afirma en mayor medida que el profesorado presente entre 21 y 25 años de servicio que los conflictos en el centro se resuelven mediante castigos,



afirmación que confirmó la prueba *post hoc* de Scheffé. 2) El profesorado afirma que pueden darse cuenta de que a veces hay diferencias entre las emociones que sienten y lo que piensan y sus valores, pero al aplicar la prueba de Scheffé para determinar las diferencias entre grupos, éstas no tuvieron lugar, siendo las medias de los grupos muy parecidas.

Así pues, podemos concluir que la opinión del profesorado está condicionada por determinadas características personales, siendo, a juicio de Gesinde y Akujobi, (2011), la actitud de una persona hacia la mediación lo que empuja a un individuo a ser mediador de conflictos y no otras características de las personas.

Podemos resaltar que los efectos positivos de la mediación se deben tanto al proceso en sí, como al entrenamiento necesario para llevar a cabo el proceso (Casella, 2000). Dicho de otra forma, el conjunto de las fases que configuran el proceso de la mediación toman forma en la medida en que se ponen en marcha un conjunto de actitudes y habilidades comunicativas, afectivas y cognitivas, sin las cuales difícilmente se puede llevar a cabo el proceso con éxito (Ibarrola e Iriarte, 2013).

4.2. Limitaciones del estudio

En este apartado pretendemos señalar las dificultades que hemos tenido a la hora de realizar este estudio. Las limitaciones principales que hemos sufrido han sido las siguientes:

1. La imposibilidad de recoger información de los tres sectores mayoritarios de la comunidad educativa, ya que la comunicación emitida desde la dirección del máster nos indicaba que desde la Delegación Provincial de Educación se prohibía la entrada del alumnado del Máster a los centros educativos.
El acceso a los tres sectores hubiera enriquecido notablemente los resultados expuestos en esta investigación.
2. La escasa existencia de investigaciones sobre evaluación de programas implementados vinculados a la convivencia escolar en general y a la mediación en particular. No sólo he encontrado dificultad en relación a la búsqueda de trabajos sobre convivencia, sino también en la selección de los artículos sobre



mediación escolar, pues mi inexperiencia me hace no saber distinguir entre los estudios relevantes e irrelevantes, pues para mí todos son importantes.

No obstante, las dificultades a lo largo de la realización del trabajo han sido numerosas para mí, pero mi tutora ha sabido resolverlas correctamente, sobre todo en lo que respecta a la elaboración del cuestionario, la interpretación de los análisis estadísticos, discusión de los resultados y las conclusiones.

4.3. Futuras líneas de investigación

Este trabajo no se presenta en su totalidad concluido, sino que es el inicio de un duro trabajo a desarrollar por el centro educativo, pues con este estudio sólo se han sentado las bases para iniciar en el centro la implantación de un programa de mediación. Por tanto, hay que implantar el programa, basado en las necesidades del centro y formar en mediación tanto al profesorado como al alumnado. Una vez implantado el programa de mediación debe de ser evaluado, pues la evaluación del programa es fundamental para su mejora y eficacia (Kraan (2002); Casella (2000); Smith, Daunic, Miller, Robinson (2002) y Torrego y Galán (2008).

Al atender los diversos estudios realizados en torno a la convivencia escolar podemos concluir que los centros en los cuales aún no se ha implantado un programa de mediación escolar los docentes españoles no se sienten implicados en la convivencia escolar, sin embargo, el tema de la convivencia escolar no es importante para los docentes mejicanos, siendo más importante la implantación de programas de comprensión lectora y matemática (Ocho y Peiró, 2010).

Por otro lado, y atendiendo a las investigaciones que evalúan los programas de mediación, como lo es el estudio de Torrego y Galán (2008), podemos resaltar que al evaluar la implantación del programa de mediación escolar de diversos centros de la Comunidad de Madrid, las ventajas son obvias, pues no sólo se mejora el clima de convivencia, sino que el profesorado se siente más implicado en el centro, el clima de aula se mejora, mejorando el rendimiento académico del alumnado. Asimismo, para Turnuklu *et al.* (2010), el programa de formación en resolución de conflictos y mediación entre pares, dota a los estudiantes del bagaje para la resolución pacífica de éstos.



Por todo ello, podemos observar que los centros que aún no tienen implantado un programa de mediación, los conflictos se resuelven mediante partes disciplinarios y expulsiones de clase (Ochoa y Peiró, 2010), mientras que los centros que siguen un programa de mediación resuelven los conflictos mediante el diálogo (Ibarrola e Iriarte, 2013; Torrego y Galán, 2008; Turnuklu *et al.*, 2010).

Finalmente, cabría señalar que este Trabajo de Fin de Máster también puede ser el inicio de una futura tesis doctoral cuya temática se centre en analizar los distintos programas de mediación implantados en los centros educativos cordobeses.



Referencias

Bibliográficas

Citadme diciendo que me han citado mal

(Groucho Marx)

Aceigo, R., Domínguez, R. y Hernández, P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema*, 15 (4), 589-594.

Recuperado de:

<http://www.psicothema.com/pdf/1112.pdf>

Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

Aria, M., Strohmeier, D., Spiel, C. (2007). The relevance of the school class as social unit for the prevalence of bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 4, 372-387.

Recuperado de:



<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17405620701554560#.UgPLP9L0Hfi>

Avilés, J. M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anales de psicología*, 21 (1), 27-41.

Recuperado de:

<http://revistas.um.es/analesps/article/view/27091/26281>

Bergsmann, E., Van De Schoot , R., Schober , B., Finsterwald, M. y Spiel , C. (2013). The effect of classroom structure on verbal and physical aggression among peers: A short-term longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 51, 159-174.

Recuperado de:

http://ac.els-cdn.com/S0022440512000866/1-s2.0-S0022440512000866-main.pdf?_tid=3b479dba-0040-11e3-b448-00000aab0f27&acdnt=1375976346_03f17b592a79d06baf1029a9861a6891

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Bayá, C., Debarbieux, E., Rey Alamillo, R. y Ortega Ruiz, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339 (1), 293-315.

Recuperado de:

http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_13.pdf

Baqué, M. C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.



Boqué, M. C. (2005). *Tiempo de mediación: una propuesta metodológica para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar: la red de mediación en el Centro*. Barcelona: CEAC.

Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Carbonero, M. A., Martín, L. J., Rojo, J., Cubero, J. L. y Blanco, M. A. (2002).
Visión de la violencia escolar desde la familia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1).

Recuperado de:

http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227717230.pdf

Casamayor, G. (coord.). Antúnez, S., Armejach, R., Checa, J.J., Giné, N., Guitart, R.,
Notó, F., Rodón, A., Uranga, M., y Viñas, J. (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.

Casella, R. (2000). The benefits of peer mediation in the context of urban conflict and
program status. *Urban Education*, 35, 324-355.

Recuperado de:

<http://uex.sagepub.com/content/35/3/324.short>

Ceballos, E. M., Correa, N. T., Correa, A. D., Rodríguez, J. A., Rodríguez, B. y Vega,
A. (2010). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de Educación*,
359 (1).

Recuperado de:



http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359_107.pdf.

Ceccini, J., González, C., Carmona, A.M. y Contreras, O. (2004). Relaciones entre el clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16 (1), 104-109.

Recuperado de:

<http://www.psicothema.com/pdf/1168.pdf>

Convivencia escolar (2013). Consejería de Educación. Observatorio andaluz .Junta de Andalucía.

Recuperado de:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia/com/jsp/listado.jsp?canal=715&seccion=observatorio>

Debarbieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, 313, 79-93.

Recuperado de:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=2007>

Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 25, Sevilla, de 2 de febrero 2007)

Recuperado de:

<http://www.adideandalucia.es/normas/decretos/Decreto%2019-2007%20Normas%20Convivencia.pdf>



Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de Educación Secundaria. (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 139, Sevilla, de 16 de julio 2010)

Recuperado de:

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/ordenacion/ROC/DECRETO_RO_secundaria/1279103420300_decretorocsecundaria.pdf

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Felner, R.D., Brand, S., Dubois, D.L. Adan, A.M., Mulhall, P.F. y Evans, E.G. (1995). Socioeconomic disadvantage, proximal environmental experiences and socio-emotional and academic adjustment in early adolescence: investigation of a mediated effects model. *Child Development*, 66, 774-792.

Recuperado de:

<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1131950?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21102732178877>

Fannery, D.J., Liau, A.K., Powell, K.E., Vesterdal, W., Vazsonyi, A.T., Guo, S., Atha, H. y Embry, D. (2003). Initial behavior outcomes for the Peace Builders Universal School-based Violence Prevention Program. *Developmental Psychology*, 39, (2), 292-308.

Recuperado de:

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12661887>



Fernández, I., Villaoslada, E., Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar: el modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Fecknoe, M. (2010). What does anyone know about peer mediation? *Improving schools*, 8 (3), 221-235.
Recuperado de:
<http://imp.sagepub.com/content/8/3/221>

Freiberg, H.J. (1996). From tourists to citizens in the classrooms. *Educational Leadership*, 54 (1), 32-36.
Recuperado de:
<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept96/vol54/num01/From-Tourists-to-Citizens-in-the-Classroom.aspx>

Friedman, R., Anderson, C., Brett, J., Olekalns, M., Goates, N., y Lisco, C.C. (2005). The Positive and Negative Effects of Anger on Dispute Resolution: Evidence From Electronically Mediated Disputes. *Education and Urban Society*, 37, 431-452.

Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania. *Revista de Educación*, 313, 53-78.
Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=2007>

Galindo, J. (2000). *Técnicas de investigación. En sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson.



Jázquez, J. J., Cangas, A. J., Pérez-Fuentes, M. C. y Padilla, D. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (1), 93-105.

Recuperado de:

http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-210.pdf

Jesinde, A. y Akujobi, R. (2011). Gender-related differences in attitudinal disposition of university workers to resolving conflict through mediation. *Gender & Behaviour*, 9 (2), 4039- 4051.

Recuperado de:

<http://reference.sabinet.co.za/document/EJC34700>

Haynes, N.M., Emmons, C.L. y Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321-329.

Recuperado de:

http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1532768xjepc0803_4#preview

Houghton, S., Wheldall, K. y Merrett, F. (1988). Classroom Behaviour Problems Which Secondary School Teachers Say they Most Troublesome. *British Educational Research Journal*, 14, 297-312.

Recuperado de:

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/0141192880140306/abstract>

Barrola, S. e Iriarte, C. (2013). Evaluation of a School Mediation Experience. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 182-189.

Recuperado de:



http://ac.els-cdn.com/S1877042813015991/1-s2.0-S1877042813015991-main.pdf?_tid=bf49a3e4-2f91-11e3-9e33-00000aab0f02&acdnat=1381179057_7e53580c6bedcfc0c2b83f5641dcead0

Shee, J. H. (2004). Perceptions of Misbehaviour in Middle School Physical

Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75, 9.

Recuperado de:

http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07303084.2004.10608530?journalCode=ujrd20#.UHT_xtL0HfI

Jares, X.R. (2001). *Aprender a convivir*. Vigo: Xerais: Concello de Vigo, D.L.

Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., y Rimpelä, A. (2000). Bullying at

School: An Indicator of Adolescents at Risk for Mental Disorders. *Journal of Adolescence*, 23, 661–674.

Recuperado de:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197100903518>

Kuperminc, G.P., Blatt, S.J. y Leadbeater, B.J. (1997). Relatedness, self definition

and early adolescent adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 21, 59-78.

Recuperado de:

<http://link.springer.com/article/10.1023/A%3A1021826500037>

Kuperminc, G.P., Leadbeater, B.J. y Blatt, S.J. (2001). School social climate and

individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39 (2), 141-159.

Recuperado de:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440501000590>



Ladd, G.W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being like

by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment?
Child Development, 61 (4), 1081-1100.

Recuperado de:

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02843.x/abstract>

Meyer, A.L., K. W. Allison, R.E. Reese, F.N. Gay, y el Multisite Violence Prevention

Project (2004). Choosing to be violence free in middle school: the student component of the GREAT schools and families universal program. *American Journal of Preventive Medicine*, 26 (1S), 20-28.

Recuperado de:

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2791963/>

Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: Educar para la paz*.

Madrid: Los Libros de la Catarata, D.L.

Marsh, HW, Nagengast, N., Morin, AJS., Parada, RH., Craven, RG., Hamilton, LR.

(2011). Construct validity of the multidimensional structure of bullying and victimization: An application of exploratory structural equation modeling, *Journal of Educational Psychology*, 103 (3), 701-732.

Recuperado de:

<http://psycnet.apa.org/?&fa=main.doiLanding&doi=10.1037/a0024122>

Mateos-Aparicio, J.M. (2009). *Evaluación de la efectividad de programas destinados*

a la promoción y mejora de la convivencia en un centro de educación secundaria de la provincia de ciudad real. (Tesis: Universidad de burgos).

Recuperado de:

http://dspace.ubu.es:8080/tesis/bitstream/10259/100/1/Mateos-Aparicio_Naranjo.pdf



Monks, C., Ortega, R., Rodríguez, A. (2008). Peer victimization in multicultural schools in Spain and England. *European Journal of Developmental Psychology*, 5 (4), 507-535.

Recuperado de:

<http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=4632BDD6E29C28D81F29>

Moral, A. M. (2010). *Una aproximación metodológica a la evaluación de programas de mediación para la mejora de la convivencia en los centros escolares*. (Tesis: Universidad de Valencia).

Recuperado de:

<http://tdx.cesca.cat/handle/10803/57463?show=full>

Observatorio de convivencia escolar (2010). *Estudio Estatal sobre Convivencia Escolar en la Educación Secundaria*. Madrid: Gobierno de España.

Recuperado de:

http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/supe/convivencia/estudio_estatal2010.pdf

Ochoa, A. y Peiró, S. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España). *REIFOP*, 13 (4).

Recuperado de:

http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/23039/1/2010_Salvador_Peiro_REIFOP.pdf

Oweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Recuperado de:

http://books.google.es/books?id=S0wSk71uQz0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false



Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la

convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 132, Sevilla, de 7 de julio 2011).

Recuperado de:

<http://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden20junio2011Convivencia.pdf>

Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y

continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje». (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 126, de 28 de junio 2012).

Recuperado de:

<http://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden8junio2012ComunidadesAprendizaje.pdf>

Ortega, R. y colaboradores (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo*

abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Recuperado de:

<http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/convivenciaqosarioortega.pdf>

Ortega, R. (1997). El Proyecto Sevilla Anti-violencia escolar, un modelo de

intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161.

Recuperado de:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19148>



Ortega, R. (coord.). Presentación de: Peter K. Smith (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.

Ortega, R., y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*. 17 (3), 453-458.

Recuperado de:

<http://www.psicothema.com/pdf/3128.pdf>

Pantoja, A. (2005). La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. *La orientación escolar en los centros educativos*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia, 1-36.

Recuperado de:

http://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/gestion_confli_05.pdf

Pace e Dintorni (2000). *Educación en la no violencia: Propuestas didácticas para un cambio social*; coordinación de la ed. española: Mercedes Mas; [traducción: María Beatriz Tostado]. Madrid: PPC, D.L.

Parker, J.G. y Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.

Recuperado de:

<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&uid=1988-07198-001>

Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martorell, C. (2009). *Diferencias conductuales según género en convivencia escolar*. *Psicothema*, 21 (3), 453-458.

Recuperado de:

<http://www.psicothema.com/pdf/3653.pdf>



Powell, K. y Hawkins, D. (1996) (eds.). Youth violence prevention: description and baseline data from 13 evaluation projects. *American Journal of Preventive Medicine*, Suplemento 12 (5), 1-134.

Puig, J.M. (2003). *Prácticas morales: una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.

Pulido, M. (2013). Aportaciones de la mediación al desarrollo psicológico. *Convives*, 4, 33- 43.
Recuperado de:
<http://es.scribd.com/doc/166435620/Revista-CONVIVES-N-4-Septiembre-2013>

Pulido, R., Martín, G. y Lucas, B. (2011). Risk profiles and peer violence in the context of school and leisure time. *The Spanish Journal of Psychology*, 14 (2), 701-711.
Recuperado de:
<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=8805110>

Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. (Boletín Oficial del Estado nº 64, jueves 15 de marzo de 2007).
Recuperado de:
<http://www.adideandalucia.es/normas/RD/RD%20275-2007%20Observatorio%20Convivencia.pdf>

Redorta, J. (2011). *Gestión de conflictos. Lo que necesita saber*. Barcelona: Editorial UOC. Recurso electrónico.
Recuperado de:
<http://site.ebrary.com/lib/bibliocordoba/docDetail.action?docID=10584200>



Roeser, R.W. y Eccles, J.S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 123-158.

Recuperado de:

http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327795jra0801_6#.UIMNiNK9Xfl

Romasz, T.E., Cantor, J.H. y Elias, M.J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emocional learning programs. *Evaluation and Program Planning*, 27, 89-103.

Recuperado de:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0149718903000922>

Rozemblum, S. (2007). *Mediación. Convivencia y resolución de conflictos en la comunidad*. Barcelona: Graó.

Sanchez, M. (2013). Mediación Educativa Contextualizada. *Convives*, 4, 21-32.

Recuperado de:

<http://es.scribd.com/doc/166435620/Revista-CONVIVES-N-4-Septiembre-2013>

Satcher, D., Powell, K., Mercy, J. y Rosenberg, M. (1996). Violence prevention is as American as apple pie. *American Journal of Preventive Medicine*, Suplemento 12 (5), 5-6.

Smith, S.W., Daunic, A.P., Miller, M.D., Robinson, T. R., (2002). Conflict resolution and peer mediation in middle schools: Extending the process and outcome knowledge base. *The Journal of Social Psychology*, 142 (5), 567-586.

Recuperado de:

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00224540209603919#.UjYMu9K9Xfl>



Torrego, J.C. (Coord.), Aguado, J.C., Arribas, J.M., Escaño, J., Fernández, I., Funes, S., Gil, M., Palmeiro, C., Romero, G., de Vicente, J., Villaoslada, E. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona. Graó.

Torrego, J.C. y Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394.

Recuperado de:

<http://es.scribd.com/doc/92955735/Investigacion-evaluativa>

Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.

Trianes, M.V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.

Trianes, M.V., y Fernández- Figares, C. (2010). *Aprender a ser personas y a convivir un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée Brouwer.

Recuperado de:

<http://site.ebrary.com/lib/bibliocordoba/docDetail.action?docID=10473029>

Turnuklu, A., Kacmaz, T., Gurler, S., Turk, F., Kalender, A., Zengin, F. y Sevkin, B. (2010). The effects of Conflict Resolution and peer mediation training on Turkish Elementary school student's conflicts resolution. *Journal of Peace Education*, 7 (1), 33-45.

Recuperado de:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17400200903370928#.UHT9-9LOHfi>



Vinyamata, E. (coord.), Alzate, R., Burguet, M., Curbelo, N., Danti, F., Moreno

Marimon, M., Muñoz Belmar, A., Muñoz Maya, B., Pallás, C., Quera, P. y Sastre, G. (2003a). *Aprender del conflicto: Conflictología y educación*. Barcelona. Editorial Graó.

Vinyamata, E. (2003b). *Aprender mediación*. Barcelona: Paidós.

Vías, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.

Wei, H., Jonson-Reid, M. (2011). Friends can hurt you: Examining the coexistence of

friendship and bullying among early adolescents. *School Psychology International*, 32, 244-262.

Recuperado de:

<http://spi.sagepub.com/content/32/3/244>

Westling, M. (2002). A two level analysis of classroom climate in relation to social

context, group composition and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5, 253-274.

Recuperado de:

<http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1021972206111#page-1>

Wheldall, K. y Merrett, F. (1988). “Which Classroom Behaviours for Primary School

Teachers Say they Find Most Troublesome?” *Education Review*, 40, 13–27.

Recuperado de:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013191880400102#.UhT9LdLOHfi>



A

nexo



UNIVERSIDAD DE CORDOBA