

Programa de Doctorado en Planificación e Innovación
Educativa



Universidad de Alcalá

“LA MEDIACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA
RESOLVER CONFLICTOS. IMPACTO SOBRE LAS
HABILIDADES SOCIALES DE LOS ALUMNOS
MEDIADORES EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA”

Tesis Doctoral presentada por

Isabel Silva Lorente

Director:

Dr. Juan Carlos Torrego Seijo

Alcalá de Henares, 2015

AGRADECIMIENTOS

En el año 2007 trabajando en el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) tuve la oportunidad de colaborar en una investigación que entonces se llevaba a cabo sobre la innovación educativa en los centros educativos de España. En ese momento, me pidieron que acudiera a uno de los centros que participaba en la investigación como observadora. El centro era el IES Miguel Catalán de Coslada. Allí conocí a Juan Carlos Torrego y conocí un centro que me dejó maravillada por la forma de trabajar. Empecé a oír hablar de grupos interactivos, programas de convivencia, etc. y quedé impactada por la manera en la que el centro funcionaba. A partir de ahí comencé a interesarme por estos temas y decidí que era un mundo que quería seguir explorando. Poco tiempo después, con idea de seguir profundizando en temas de convivencia y resolución de conflictos, conocí el IES Madrid Sur, y las personas que forman parte de él. Gracias a ellas, este trabajo ha sido posible.

En primer lugar, quiero dar las gracias a Juan Carlos Torrego. Gracias por tu consejo, por tu cercanía, por animarme a continuar a lo largo de todo el proceso, por tu iniciativa, por tus buenas ideas, por ofrecerme siempre oportunidades de seguir formándome. Ha sido un placer compartir este camino.

Si echo la vista atrás y pienso en el camino recorrido hasta finalizar este trabajo, sin duda, lo más gratificante en estos años ha sido participar de la vida del IES Madrid Sur. He aprendido mucho de las personas que forman parte de él. En primer lugar, de Javier López Torrellas, el director que cualquier profesor querría tener en su centro. Él me abrió las puertas del instituto, de las aulas y de toda la vida del centro, respondió pacientemente mis dudas y, a pesar de apenas tener tiempo para nada, siempre estuvo disponible cuando solicité su ayuda.

La segunda persona que ha hecho posible esta investigación es Brenda. Ha sido mucho más que la coordinadora del equipo de mediación. De ella he aprendido cómo poner amor en el trabajo. Gracias por tu trato cercano y tu espontaneidad. No has sido sólo la coordinadora del equipo, has sido amiga y consejera a lo largo de todo este

proceso. Una de las profesoras que participó en la investigación decía que una de las razones para estar en el equipo de mediación era Brenda, sin duda, comparto esta opinión. Gracias por tu sencillez, por tu cercanía y por tu ayuda. Has sido un descubrimiento que no esperaba hacer al comenzar este trabajo.

A todos los profesores y alumnos del equipo de mediación les quiero agradecer su buen trato, su apertura, su disposición para colaborar y sus ganas de convertir el instituto en un lugar mejor, he aprendido mucho de todos vosotros.

A Laura Requena por ejercer de consejera, por tu disponibilidad, por tu ayuda, por tu amistad.

A Elena Lorenzo, gracias por tus consejos y tu buen hacer, pero sobretodo, gracias por dedicarme tu tiempo de manera gratuita.

A Benja, por lo profesional y lo personal. Gracias por estar ahí, por animarme en el camino, por tu disponibilidad, por estar siempre dispuesto a escuchar, por tu compañía. Es una suerte tenerte cerca.

Y pasando a lo personal, este trabajo está dedicado a las personas que llenan mi vida. A mi familia, en concreto a mis padres, por darme la vida, por educarme como lo han hecho, por quererme, por enseñarme a disfrutar de la vida, por haberme enseñado cuáles son las cosas que realmente importan. A mi hermana, por estar ahí a lo largo de todos estos años. A mi abuela Isa, a la que admiro, por tu tesón, fuerza y valentía, por ser única e inigualable. Mi vida no hubiera sido lo mismo sin ti.

A los maristas, por haberme dado una educación que va mucho más allá de lo académico. Por haberme dado la oportunidad de crecer en todos los ámbitos de mi vida.

A las tres personas que más quiero, a Ángel, por hacerme feliz, por acompañarme en la vida y hacerme sentir la persona más afortunada del mundo. A Irene, lo más increíble que me ha pasado en la vida, y a mi pequeño Javier, que mientras escribo estas líneas duerme aquí a mi lado y me transmite paz y tranquilidad. Habéis cambiado mi vida. Os quiero con locura.

RESUMEN

Al realizar una revisión de las publicaciones sobre mediación escolar, podemos ver cómo la mayoría de ellas son materiales de tipo práctico que ofrecen información sobre cómo llevar a cabo una mediación. Son menos numerosos los trabajos dedicados a evaluar la puesta en marcha y el impacto de este tipo de programas sobre los distintos miembros de la comunidad educativa.

El propósito general de este trabajo es, por tanto, evaluar un programa de mediación entre iguales que se ha desarrollado en un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid en el curso escolar 2012/13; más en concreto nos centramos en analizar el impacto de este programa en los alumnos mediadores de 3º y 4º de la ESO que participan en él: qué habilidades adquieren, si mejoran sus herramientas para resolver conflictos y qué les aporta personalmente esta experiencia. Asimismo, realizaremos una evaluación de la percepción que tiene el profesorado que participa en el equipo de mediación sobre el funcionamiento de éste.

Para realizar este trabajo hemos seguido un diseño mixto de investigación que combina los enfoques cualitativo y cuantitativo.

Los resultados de las pruebas cuantitativas muestran que se producen diferencias significativas entre los grupos control y experimental en algunas de las habilidades sociales medidas. Los datos también apuntan al hecho de que el alumnado mediador parece que dispone, antes de su elección como tal, de algunas habilidades que le hacen especialmente sensible a las necesidades de los demás.

Las pruebas de corte cualitativo muestran un alto grado de satisfacción con la puesta en marcha del programa de mediación por parte de profesorado y alumnado. La percepción subjetiva del alumnado tras su paso por el programa muestra evidencias de que este tipo de experiencias contribuyen a mejorar sus competencias personales y sociales.

Palabras clave: Mediación escolar, resolución de conflictos, convivencia, equipo de mediación y tratamiento de conflictos, diseño mixto, enseñanza secundaria.

ABSTRACT

Through a literature review on school mediation, we can observe that most publications are practical guides offering information on how to conduct mediation. There are fewer works devoted to evaluating the implementation and impact of these programs on the members of the educational community.

The general purpose of this study is to evaluate a peer mediation program that has been developed in a Secondary School in the Community of Madrid over the 2012/13 school year. More specifically, we focus our analysis on the impact of this program on student mediators currently in the 3rd and 4th years of ESO (Compulsory Secondary Education). In particular, we study what skills they acquire, if they improve their tools to resolve conflicts and how this experience contributes to their personal growth. We will also evaluate the perception of the teachers who are involved in the mediation team regarding its performance.

To conduct this research study we have used a mixed method research that combines qualitative and quantitative approaches.

The results of the quantitative tests show significant differences between the control and experimental groups in some social skills. Regarding the other social skills, although in general the differences are not as significant, there is a higher frequency of use of these skills by the students after passing through the mediation team. Our research also suggests that these students, before being chosen to be mediators, already have some skills that make them especially sensitive to other students' needs.

Qualitative tests show a high degree of satisfaction in teachers and students towards the implementation of the mediation program. The students' perception following the mediation program show evidence that this type of experience improves personal and social skills.

Key words: School mediation, conflict resolution, school environment, mediation and conflict management team, mixed method research, secondary education.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN	5
ABSTRACT	6
INTRODUCCIÓN	21

PRIMERA PARTE. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. UNA VISIÓN GENERAL DEL MARCO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

31

1. CONVIVENCIA Y CLIMA DE CLASE35
2. CONVIVENCIA ESCOLAR: ESTADO DE LA CUESTIÓN41
3. MODELOS DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA48

CAPÍTULO 2. EL CONFLICTO ESCOLAR Y LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

57

1. DEFINICIÓN DE CONFLICTO59
2. LA VIOLENCIA63
3. TIPOS DE CONFLICTOS69
4. CAUSAS DE LOS CONFLICTOS EN EL AULA73
5. LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.....78
 - 5.1. HISTORIA DE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.....78
 - 5.2. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LA ACTUALIDAD.....81
 - 5.3. LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LA NORMATIVA ESPAÑOLA.....90
6. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y HABILIDADES PARA RESOLVER CONFLICTOS93
7. PROGRAMAS PARA RESOLVER CONFLICTOS106
 - 7.1. PROGRAMAS INTERNACIONALES PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ..107

7.2. ESTUDIOS Y PROGRAMAS NACIONALES DE CONVIVENCIA Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	112
CAPÍTULO 3. LA MEDIACIÓN EN LOS CONFLICTOS ESCOLARES	135
1. LOS SISTEMAS DE AYUDA ENTRE IGUALES.....	137
2. LA MEDIACIÓN EN EL CONFLICTO	143
2.1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA MEDIACIÓN.....	143
2.1.1. EL CONCEPTO DE MEDIACIÓN	143
2.1.2. EL PROCESO DE MEDIACIÓN	150
2.1.3. TIPOS DE MEDIACIÓN.....	157
2.2. ENFOQUES Y MODELOS EN LA MEDIACIÓN DE CONFLICTOS.....	160
2.3. LA CULTURA DE LA MEDIACIÓN.....	168
3. PROGRAMAS DE MEDIACIÓN ENTRE IGUALES	169
3.1. DESCRIPCIÓN DE PROGRAMAS DE MEDIACIÓN ENTRE IGUALES	170
3.2. ESTUDIOS E INVESTIGACIONES SOBRE PROGRAMAS DE MEDIACIÓN ENTRE IGUALES	175
SEGUNDA PARTE. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	
CAPÍTULO 4. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	185
1. ANÁLISIS DE LA REALIDAD.....	188
1.1. RESULTADOS OBTENIDOS EN EL ESTUDIO PRELIMINAR	188
1.1.1. CLIMA DE CLASE	188
1.1.2. CUALIDADES Y RELACIONES INTERPERSONALES	190
1.1.3. DISCIPLINA.....	192
1.1.4. METODOLOGÍA.....	195
1.1.5. OTROS PROBLEMAS EXTERNOS.....	198
1.2. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO PRELIMINAR	198
2. INTERROGANTES DEL ESTUDIO PRELIMINAR.....	204

CAPÍTULO 5. EL PROGRAMA DE MEDIACIÓN DEL IES MADRID SUR 207

1. EL EQUIPO DE MEDIACIÓN Y TRATAMIENTO DE CONFLICTOS (EMTC).....	209
2. CARACTERÍSTICAS DEL EQUIPO DE MEDIACIÓN Y TRATAMIENTO DE CONFLICTOS DEL IES MADRID SUR	212
2.1. OBJETIVOS DEL EQUIPO DE MEDIACIÓN	212
2.2. CARACTERÍSTICAS DE LAS MEDIACIONES	213
2.3. PROCEDIMIENTO DE SOLICITUD, PROPUESTA Y DERIVACIÓN DE CASOS A MEDIACIÓN.....	214
2.4. PROCEDIMIENTOS DE PLANIFICACIÓN, COORDINACIÓN Y EVALUACIÓN	215
3. EL DESARROLLO DEL PROGRAMA DE MEDIACIÓN	215

CAPÍTULO 6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA 219

1. OBJETIVOS	221
2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	222
2.1. MÉTODO MIXTO DE INVESTIGACIÓN	224
2.1.1. LA METODOLOGÍA CUANTITATIVA	226
2.1.2. LA METODOLOGÍA CUALITATIVA.....	227
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	234
4. MUESTRA.....	237
5. FASES DE LA INVESTIGACIÓN	240
6. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN	243
6.1. TÉCNICAS DE CORTE CUANTITATIVO	243
6.1.1. ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES (EHS) DE GISMERO (2000).....	243
6.1.2. ESCALA DE AFRONTAMIENTO PARA ADOLESCENTES (ACS) DE FRYDENBERG Y LEWIS (1996).	245
6.2. TÉCNICAS DE CORTE CUALITATIVO.....	247

6.2.1. CUESTIONARIO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA PARA EL PROFESORADO MEDIADOR.....	247
6.2.2. EL GRUPO DE DISCUSIÓN.	249
6.2.3. LA ENTREVISTA.....	253
6.2.4. LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.	255
7. ANÁLISIS DE DATOS	256
7.1. ANÁLISIS DE DATOS CUANTITATIVOS	256
7.2. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS.....	257
CAPÍTULO 7. RESULTADOS.....	269
1. LA EVALUACIÓN DEL EQUIPO DE MEDIACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNADO	271
1.1. RESULTADOS DE LA ESCALA DE AFRONTAMIENTO PARA ADOLESCENTES (ACS) DE FRYDENBERG, E. Y LEWIS, R. (1996).....	271
1.1.1. COMPARACIÓN DE LA FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN DE LAS DISTINTAS ESTRATEGIAS POR PARTE DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y EL GRUPO CONTROL EN LA EVALUACIÓN POSTTEST DE LA ESCALA ACS.	271
1.1.2. COMPARACIÓN DE LA FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN DE LAS DISTINTAS ESTRATEGIAS DE LA ESCALA ACS POR PARTE DEL GRUPO EXPERIMENTAL EN LA EVALUACIÓN PRE Y POSTTEST.	294
1.1.3. DIFERENCIAS POR SEXO EN LOS RESULTADOS DE LA ESCALA ACS....	316
1.2. RESULTADOS DE LA ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES (EHS) DE ELENA GISMERO (2000)	318
1.2.1. COMPARACIÓN DE LA FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN DE LAS DISTINTAS ESTRATEGIAS POR PARTE DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y EL GRUPO CONTROL EN LA EVALUACIÓN POSTTEST DE LA ESCALA EHS.	318
1.2.2. COMPARACIÓN DE LA FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN DE LAS DISTINTAS ESTRATEGIAS DE LA ESCALA EHS POR PARTE DEL GRUPO EXPERIMENTAL EN LA EVALUACIÓN PRE Y POSTTEST.	327
1.2.3. DIFERENCIAS POR SEXO EN LOS RESULTADOS DE LA ESCALA EHS....	337

1.3. RESULTADOS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN ENTRE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS MEDIADORES	339
1.3.1. SATISFACCIÓN CON EL EQUIPO DE MEDIACIÓN.	339
1.3.2. UTILIDAD DEL EQUIPO DE MEDIACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES.	340
1.3.3. PERTENENCIA. RAZONES PARA ENTRAR EN EL EQUIPO DE MEDIACIÓN.	341
1.3.4. LA FORMACIÓN DEL ALUMNADO MEDIADOR.	342
1.3.5. APRENDIZAJES REALIZADOS A LO LARGO DEL PROCESO.	343
1.3.6. PROPUESTAS PARA LA MEJORA DEL EQUIPO DE MEDIACIÓN.....	343
2. LA EVALUACIÓN DEL EQUIPO DE MEDIACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESORADO.....	344
2.1. PREGUNTAS CERRADAS DEL CUESTIONARIO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA	345
2.2. PREGUNTAS ABIERTAS DEL CUESTIONARIO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA Y GRUPO DE DISCUSIÓN DEL PROFESORADO MEDIADOR..	349
2.2.1. SATISFACCIÓN CON EL EQUIPO DE MEDIACIÓN.	350
2.2.2. UTILIDAD DEL EQUIPO DE MEDIACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES.	351
2.2.3. RAZONES PARA ENTRAR EN EL EQUIPO DE MEDIACIÓN.	355
2.2.4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO MEDIADOR.	356
2.2.5. SUGERENCIAS PARA LA MEJORA DEL EQUIPO DE MEDIACIÓN.....	356
2.3. ENTREVISTA A LA COORDINADORA DEL PROGRAMA.....	358
2.3.1. SATISFACCIÓN CON EL EQUIPO DE MEDIACIÓN.	358
2.3.2. UTILIDAD DEL EQUIPO DE MEDIACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES.	360
2.3.3. TRABAJO REALIZADO ESTE CURSO EN EL EQUIPO DE MEDIACIÓN.	361
2.3.4. LA FORMACIÓN DE LOS MEDIADORES.	362
2.3.5. APRENDIZAJES REALIZADOS A LO LARGO DEL PROCESO.	363
2.3.6. SUGERENCIAS PARA LA MEJORA DEL EQUIPO DE MEDIACIÓN.....	364

3. EVALUACIÓN COMO OBSERVADORA PARTICIPANTE	365
CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	369
1. DISCUSIÓN	371
2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	381
3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	383
4. PRINCIPALES CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	385
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	389
ANEXOS	417
ANEXO I. NORMATIVA SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR Y MEDIACIÓN POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS	419
ANEXO II. ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES (EHS) DE E. GISMERO (2000). TEA EDICIONES.	425
ANEXO III. ESCALA DE AFRONTAMIENTO PARA ADOLESCENTES (ACS) DE FRYDENBERG, E. Y LEWIS, R. (1996). ADAPTADO POR PEREÑA, J. Y SEISDEDOS, N. TEA EDICIONES.....	429
ANEXO IV. CUESTIONARIO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA DE MEDIACIÓN ESCOLAR PARA EL PROFESORADO MEDIADOR.....	435
ANEXO V. GUIÓN DE PREGUNTAS. GRUPO DE DISCUSIÓN DE PROFESORADO MEDIADOR.	441
ANEXO VI. GUIÓN DE PREGUNTAS. GRUPO DE DISCUSIÓN DE ALUMNADO MEDIADOR.. ..	445
ANEXO VII. GUIÓN DE PREGUNTAS. ENTREVISTA COORDINADORA DEL EQUIPO DE MEDIACIÓN.	449
ANEXO VIII. CUADERNILLO. FORMACIÓN EN MEDIACIÓN.	453

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Modelos de gestión de la convivencia (adaptado de Funes, 2007).....	52
Cuadro 2. Técnicas alternativas de resolución de conflictos (adaptado de Torrego, 2000)	89
Cuadro 3. Programas de convivencia en las distintas Comunidades Autónomas (elaborado a partir de Etienne y Guillermo, 2011)	128
Cuadro 4. Grupos de edades en los que se pueden utilizar los diferentes sistemas de ayuda (adaptado de Cowie y Fernández, 2006).....	141
Cuadro 5. Fases del proceso de mediación (adaptado de Binaburo y Muñoz, 2007 y Prada y López, 2008)	153
Cuadro 6. Resumen del proceso de mediación (adaptado de Munné y Mac-Cragh, 2006)	157
Cuadro 7. Herramienta de la escuela circular-narrativa (Munné y Mac-Cragh, 2006)	164
Cuadro 8. Resumen de los modelos de mediación (Munne y Mac-Cragh, 2006)	167
Cuadro 9. La mediación escolar en la normativa de las comunidades autónomas (elaborado a partir de Viana, 2012)	173
Cuadro 10. Principales metodologías, métodos y técnicas de obtención de la información en investigación educativa (Sabariego, 2004a, p. 81)	223
Cuadro 11. Categorías extraídas del análisis de los grupos de discusión, cuestionarios y entrevista realizados por el profesorado (elaboración propia).....	264
Cuadro 12. Categorías extraídas del análisis del grupo de discusión realizado por el alumnado (elaboración propia)	266

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo Integrado de Mejora de la Convivencia (Torrego, 2006).....	54
Figura 2. El triángulo de la violencia (Galtung, 1998)	66
Figura 3. Técnicas para gestionar la conflictividad escolar (adaptado de Munné y Mac-Cragh, 2006)	88
Figura 4. Herramienta de la escuela transformativa (Munné y Mac-Cragh, 2006) ...	166
Figura 5. Triangulación de elementos (elaboración propia)	237
Figura 6. Fases de la investigación (elaboración propia).....	242
Figura 7. Pasos en el análisis de datos cualitativos (Rodríguez et al., 1996, p. 206).	258
Figura 8. Muestra del trabajo con el programa ATLAS.ti (elaboración propia)	261
Figura 9. Mapa conceptual de las categorías generadas tras el análisis de datos. Adaptación del gráfico resultante de la utilización del ATLAS.ti (elaboración propia)	268

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Media de cada estrategia del ACS del grupo experimental y control en la evaluación posttest	274
Gráfico 2. Buscar apoyo social. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental.....	275
Gráfico 3. Concentrarse en resolver el problema. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental	276
Gráfico 4. Esforzarse y tener éxito. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental.....	277
Gráfico 5. Preocuparse. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental	278
Gráfico 6. Invertir en amigos íntimos. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental.....	279
Gráfico 7. Buscar pertenencia. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental.....	280
Gráfico 8. Hacerse ilusiones. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental.....	281
Gráfico 9. Falta de afrontamiento. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental.....	282
Gráfico 10. Reducción de la tensión. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental.....	283
Gráfico 11. Acción social. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental	284
Gráfico 12. Ignorar el problema. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental.....	285
Gráfico 13. Autoinculparse. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental.....	286
Gráfico 14. Reservarlo para sí. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental.....	287
Gráfico 15. Buscar apoyo espiritual. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental.....	288
Gráfico 16. Fijarse en lo positivo. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental.....	289

Gráfico 17. Buscar ayuda profesional. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental.....	290
Gráfico 18. Buscar diversiones relajantes. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental.....	291
Gráfico 19. Distracción física. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental.....	292
Gráfico 20. Media de cada estrategia del ACS del grupo experimental en la evaluación pre y posttest.....	296
Gráfico 21. Buscar apoyo social. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest	297
Gráfico 22. Concentrarse en resolver el problema. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest	298
Gráfico 23. y tener éxito. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest	299
Gráfico 24. Preocuparse. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest	300
Gráfico 25. Invertir en amigos íntimos. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest.....	301
Gráfico 26. Pertenencia. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest	302
Gráfico 27. Hacerse ilusiones. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest	303
Gráfico 28. Falta de afrontamiento. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest	304
Gráfico 29. Reducción de la tensión. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest.....	305
Gráfico 30. Acción social. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest	306
Gráfico 31. Ignorar el problema. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest	307
Gráfico 32. Autoinculparse. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest	308

Gráfico 33. Reservarlo para sí. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest	309
Gráfico 34. Buscar apoyo espiritual. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest	310
Gráfico 35. Fijarse en lo positivo. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest	311
Gráfico 36. Buscar ayuda profesional. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest.....	312
Gráfico 37. Buscar diversiones relajantes. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest.....	313
Gráfico 38. Distracción física. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest	314
Gráfico 39. Media de utilización de las estrategias de la escala ACS del grupo experimental en la evaluación posttest en función de la variable "sexo.....	317
Gráfico 40. Media de utilización de los seis subfactores de la escala EHS en la evaluación posttest por parte del grupo experimental y el grupo control	320
Gráfico 41. Autoexpresión en situaciones sociales. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental	321
Gráfico 42. Expresión de los propios derechos como consumidor. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental	322
Gráfico 43. Expresión de enfado o disconformidad. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental	323
Gráfico 44. Decir no y cortar interacciones. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental	323
Gráfico 45. Hacer peticiones. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental.....	324
Gráfico 46. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental	325
Gráfico 47. Puntuación global. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental.....	326
Gráfico 48. Media de utilización de los seis subfactores de la escala EHS en la fase inicial y final por el grupo experimental.....	329

Gráfico 49. Autoexpresión en situaciones sociales. Frecuencia de utilización del grupo experimental en la evaluación pretest y posttest	330
Gráfico 50. Defensa de los propios derechos como consumidor. Frecuencia de utilización del grupo experimental en la evaluación pretest y posttest.....	331
Gráfico 51. Expresión de enfado o disconformidad. Frecuencia de utilización del grupo experimental en la evaluación pretest y posttest.	332
Gráfico 52. Decir no y cortar interacciones. Frecuencia de utilización del grupo experimental en la evaluación pretest y posttest.....	333
Gráfico 53. Hacer peticiones. Frecuencia de utilización del grupo experimental en la evaluación pretest y posttest	334
Gráfico 54. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Frecuencia de utilización del grupo experimental en la evaluación pretest y posttest.....	335
Gráfico 55. Puntuación global. Frecuencia de utilización del grupo experimental en la evaluación pretest y posttest	336
Gráfico 56. Media de utilización de las estrategias de la escala EHS del grupo experimental en la evaluación posttest en función de la variable "sexo"	338
Gráfico 57. Edad y sexo del profesorado mediador.....	345
Gráfico 58. Puntuación dada por el profesorado a las preguntas 3 a 6 del cuestionario	346
Gráfico 59. Puntuación dada por el profesorado a las preguntas 7 a 10 del cuestionario	347
Gráfico 60. Puntuación dada por el profesorado a las preguntas 11 a 14 del cuestionario	349

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Participantes en la investigación (elaboración propia)	239
Tabla 2. Profesorado participante por sexo (elaboración propia)	240
Tabla 3. Alumnado participante por sexo (elaboración propia)	240
Tabla 4. Comparativa medias fase final (grupos experimental y control)	272
Tabla 5. Resultados de la Prueba T de Student para muestras independientes.....	293
Tabla 6. Comparativa de medias entre la evaluación pretest y posttest para el grupo experimental.....	295
Tabla 7. Resultados de la Prueba T de Student para muestras relacionadas.....	314
Tabla 8. Resultados de la escala ACS en función de la variable "sexo"	316
Tabla 9. Comparativa medias fase final (grupo experimental y control)	319
Tabla 10. Resultados de la Prueba T de Student para muestras independientes.....	326
Tabla 11. Comparativa de medias del grupo experimental. Fase inicial y fase final	328
Tabla 12. Resultados de la Prueba T de Student para muestras relacionadas.....	336
Tabla 13. Resultados de la escala EHS en función de la variable "sexo"	337

NOTA ACLARATORIA:

Para facilitar la agilidad en la escritura y lectura de esta Tesis Doctoral, no se utilizan sistemáticamente los términos masculino y femenino (alumno/alumna, profesor/profesora...) a la vez. Se ha utilizado de manera genérica el género masculino o términos neutros, y en ocasiones en las que se quiere recalcar que ambos sexos están incluidos sí hemos utilizado los términos alumnos y alumnas, o profesores y profesoras.

INTRODUCCIÓN

«La mediación abre los ojos a una realidad compleja; a entender que las cosas no son nítidas ni iguales para todos; a pensar que se pueden cambiar las percepciones sin dejar de ser uno mismo y rehacer las expectativas iniciales e individuales por expectativas conjuntas; a ver que para la comprensión ajena se necesita la autocomprensión y el autoconocimiento; a saber que el conflicto es propio de todos y, por tanto, tiene aspectos positivos y negativos; a creer que las cosas pueden mejorar con la colaboración y a confiar en que ésta tenga un potencial de cambio social.» (Munné y Mac-Cragh, 2006, p. 83).

Según se establece en el artículo 22 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de educación (LOE) “la finalidad de la ESO consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos”. Asimismo, el Preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) comienza señalando que “El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento”.

Entendemos, como señalan Herrera y Bravo (2011) que si la meta de la educación es promover el desarrollo integral de sus alumnos, se hace necesario que, dentro del ámbito escolar, se tenga en cuenta el área de la competencia interpersonal y la enseñanza y promoción de las habilidades sociales mediante su inclusión en el currículo, lo que supone un claro factor indicativo de calidad de la convivencia. Es más, un clima de convivencia positivo depende, entre otros factores del desarrollo de las capacidades sociales y emocionales de los alumnos.

Martín et al. (2006) señalan que un clima de convivencia positivo depende, como toda realidad compleja, de una gran cantidad de factores, pero señalan dos en concreto que están claramente vinculados con nuestro trabajo. El primero se refiere a las normas que se establecen como marco de las relaciones interpersonales. En este caso, se considera que tan importante es el contenido de las normas como el procedimiento por el que se establecen y las actuaciones que se ponen en marcha cuando se trasgreden.

El segundo factor decisivo si se quiere conseguir un clima de convivencia positivo es la importancia que el centro escolar conceda al desarrollo de las capacidades sociales y emocionales y a la educación moral. En diversos documentos de organismos internacionales se señala la importancia de contribuir a este desarrollo social, emocional y moral (OCDE, 2002; UNESCO, 2006).

Las ideas mostradas nos parecen fundamentales para orientar nuestro trabajo; de alguna manera, con esta investigación, pretendemos aportar un granito de arena al mostrar un camino, entre otros muchos, hacia esa finalidad establecida en la LOE y en la LOMCE, leyes que han estado vigentes en el momento de realización de esta tesis doctoral.

Al realizar una revisión de las publicaciones sobre la mediación escolar, podemos ver cómo la mayoría son materiales de tipo práctico que ofrecen información sobre cómo llevar a cabo una mediación, las habilidades que debe trabajar la persona mediadora, las fases para llevar a cabo el proceso, etc. Son menos numerosos los trabajos dedicados a evaluar su puesta en marcha y el impacto de este tipo de programas sobre la comunidad educativa.

En el programa de mediación que se ha llevado a cabo en esta investigación, profesorado y alumnado están involucrados, lo que consideramos fundamental. La implicación de los distintos sectores de la comunidad educativa garantiza que los distintos colectivos se sientan representados y se sientan partícipes de la convivencia en el centro. Esto es importante especialmente en el caso del alumnado que señala que, en ocasiones, no se siente implicado en las decisiones del centro (Silva y Torrego, 2013).

Nuestra investigación se centra de manera particular en este colectivo: en el alumnado. En concreto, en aquellos que entran a formar parte del equipo de mediación de un instituto de educación secundaria de la Comunidad de Madrid, el IES Madrid Sur. Pretendemos conocer si existe un impacto sobre la competencia social de este grupo de alumnos y alumnas tras permanecer a lo largo de un curso escolar en el equipo de mediación. En este equipo participan alumnos y alumnas de 3º y 4º de educación secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato. Nosotros nos centraremos en evaluar las habilidades de aquellos alumnos que entran por primera vez en el equipo de mediación, puesto que lo que nos interesa es realizar una evaluación del aprendizaje que realizan tras pasar un año en el programa. En concreto, estudiaremos a lo largo de un curso escolar la puesta en marcha de este programa que consta de varias partes: selección y formación de alumnos mediadores, seguimiento y asesoramiento durante el proceso por parte del equipo investigador, realización de

mediaciones y otras actividades relacionadas con la mejora de la convivencia, y evaluación del programa. Nos serviremos también del trabajo con el profesorado y de manera específica, de su percepción sobre su labor y su valoración acerca del impacto que tiene este tipo de experiencias sobre el alumnado.

Para el desarrollo de esta investigación llevada a cabo a lo largo del curso escolar 2012/13, he participado de manera activa en el Equipo de Mediación y Tratamiento de Conflictos del centro, esto me ha permitido vivir en primera persona la experiencia y poder realizar también una observación y análisis más profundo al tener un contacto continuo con el profesorado y el alumnado mediador.

Para mostrar todo el proceso seguido en esta investigación, comenzaremos dedicando los tres primeros capítulos al marco teórico. Partimos de lo más general, para poco a poco ir descendiendo a lo concreto, por ello, en primer lugar, realizamos en el Capítulo 1 un análisis de qué es la convivencia escolar; incluimos en este apartado una descripción general de este tema, datos sobre el estado de la convivencia escolar en el sistema educativo español, y además presentamos el modelo de convivencia en el que está basado este trabajo y que nos sirve como marco general en el que circunscribir nuestra propuesta. En este primer capítulo tratamos también de recoger las principales preocupaciones que tiene el profesorado hoy en día en relación al tema de la convivencia escolar, para así reflejar la necesidad de avanzar en esta línea de investigación que ayude al profesorado en uno de los mayores retos que se encuentra en su actividad docente.

Tras este primer capítulo, concretamos un poco más nuestro radio de acción y, en el Capítulo 2 nos metemos de lleno en el ámbito del conflicto y de la resolución de conflictos. Comenzaremos definiendo conceptos como conflicto o violencia, detallaremos los principales tipos de conflictos y sus causas y, a partir de ahí, nos centraremos en la resolución de conflictos; para ello realizaremos un recorrido histórico para tratar de trazar un mapa de la evolución de este tipo de iniciativas. Destacaremos también en este apartado la relación entre competencia social y resolución de conflictos, centrándonos así en una de las partes del título de esta tesis: el impacto sobre las habilidades sociales del alumnado, entendiéndolas como parte de una competencia más amplia: la competencia social. Por último, en este segundo

capítulo realizaremos una descripción de los principales programas, nacionales e internacionales para resolver conflictos.

En el Capítulo 3, y siguiendo con el objetivo de acercarnos cada vez más al tema concreto de esta tesis, nos centramos en la mediación como herramienta para resolver conflictos. Comenzaremos con una parte más teórica en la que definiremos este concepto, hablaremos del recorrido histórico de la mediación y analizaremos distintos modelos y enfoques en la utilización de la mediación. Finalmente, realizaremos un repaso de distintos programas de mediación y estudios e investigaciones referidas a este tema. Aquí cerraremos el marco teórico.

Los Capítulos 4 a 8 componen la segunda parte de esta tesis doctoral: la investigación empírica. En el Capítulo 4 mostramos un análisis del contexto donde se ha realizado la investigación, para ello, partiremos de una investigación previa, realizada por Silva y Torrego en 2012 (Silva y Torrego, 2013). Extraemos de esta investigación algunos datos que nos ayudan a justificar el origen y la relevancia de nuestra propuesta, mostraremos cuál es la percepción que tiene el profesorado y el alumnado del centro donde hemos realizado esta investigación, el IES Madrid Sur, y que justifican que hayamos optado por realizar un trabajo sobre el equipo de mediación del centro, y en concreto sobre el impacto que tiene para los alumnos del centro participar en el mismo.

El siguiente capítulo, el número 5, recoge una descripción del funcionamiento del equipo de mediación del IES Madrid Sur, este apartado nos ayuda a centrar lo explicado en el marco teórico y a mostrar las principales características del programa de mediación. Además, tratamos de mostrar una propuesta concreta de trabajo, extrapolable a otros centros puesto que describimos cómo se ha puesto en marcha el programa de mediación en el instituto objeto de estudio.

La metodología y el diseño de este trabajo serán descritos en el Capítulo 6. Este capítulo comienza con una descripción de las distintas metodologías que nos encontramos a la hora de investigar en educación, en primer lugar, se realiza una descripción general, y a continuación se describe cuál ha sido la metodología seguida en esta investigación. En los siguientes apartados se profundiza en el diseño seguido en la investigación, las características de la muestra, las fases seguidas para

desarrollar todo el proceso y las técnicas e instrumentos utilizados. Por último, se recoge un apartado relativo al análisis de datos.

El Capítulo 7 recoge los resultados de nuestra investigación. Hemos dividido este capítulo en tres grandes apartados, analizamos en primer lugar los resultados obtenidos tras la evaluación de las pruebas destinadas al alumnado mediador, recogemos tanto la parte de la investigación cuantitativa, mostrando en gráficas y tablas la información extraída tras pasar las dos escalas utilizadas en este trabajo: la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS) de Frydenberg y Lewis (1996) y la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismero (2000). A continuación se detallan los resultados extraídos tras analizar las pruebas de corte cualitativo, en concreto, un grupo de discusión realizado con el alumnado mediador. Un segundo apartado recoge los principales resultados obtenidos de las pruebas pasadas al profesorado: los cuestionarios de entrevista semi-estructurada, la entrevista en profundidad realizada a la coordinadora del equipo de mediación y el grupo de discusión realizado con el profesorado, por último, mostramos un tercer apartado que recoge las principales aportaciones que, como observadora participante, he podido recoger tras un año de trabajo en el instituto.

Finalizamos la investigación con el Capítulo 8 dedicado a las conclusiones y en el que recogeremos también las principales limitaciones que nos hemos encontrado al llevar a cabo este trabajo y algunas propuestas para futuras investigaciones.

En los anexos recogemos algunos documentos que han sido utilizados a lo largo de la investigación: un listado con la normativa sobre convivencia escolar en las distintas comunidades autónomas (Anexo I) las escalas de Gismero (2000) (Anexo II) y Frydenberg y Lewis (1996) (Anexo III), que nos han permitido hacer la comparación pre y posttest de los aprendizajes realizados por el alumnado; el cuestionario de entrevista semi-estructurada (Anexo IV), el guión de preguntas utilizado en el grupo de discusión llevado a cabo con el profesorado (Anexo V) y alumnado (Anexo VI), el guión de preguntas para llevar a cabo la entrevista (Anexo VII) y por último, el cuadernillo de formación para el curso que ha recibido el alumnado mediador (Anexo VIII). Estos cinco últimos documentos han sido diseñados de manera específica para esta investigación.

PRIMERA PARTE
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. UNA VISIÓN GENERAL DEL MARCO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

El aprendizaje de la convivencia debe ser una responsabilidad prioritaria de los centros y del profesorado; la escuela es una institución con potencial para conseguir una mayor cohesión social, pero también con potencialidad para lo contrario: los alumnos pueden aprender formas de responder ante la violencia que les liberen, y por el contrario también pueden aprender a responder con más violencia perpetuando y manteniendo el círculo de la agresión.

Si queremos optar por la primera alternativa, hay que partir de la idea de que el contacto entre grupos genera riqueza, y por tanto es algo que hay que fomentar. Por supuesto, este contacto genera también conflictos, pero estos pueden ser entendidos de forma positiva y constructiva, el conflicto como vía para llegar a un mayor entendimiento y a una nueva forma de relación. Desde este punto de vista, las relaciones se construyen, no vienen dadas por unos pocos y asumidas por el resto, sino que en convivencia todos construimos una nueva sociedad. Los centros educativos tienen un papel fundamental en todo esto, en cuanto que se convierten en el mejor lugar donde comenzar a construir esta nueva sociedad, empezando por buscar lo común, aquello que nos hace iguales a todos.

Podríamos pensar que en teoría, la negociación se hace innecesaria cuando una de las partes cuenta con la facultad para imponer a los demás sus definiciones, pero los efectos secundarios de esta opción no son recomendables y se hace necesaria la negociación; esta idea se traslada también a las aulas, y asumimos que para que los alumnos aprendan e interactúen de forma constructiva, no basta con colocarles unos junto a otros y permitirles que se relacionen, sino que como señala Fernández (2001) se necesita la aplicación de técnicas, procedimientos y estrategias que potencien el desarrollo de las relaciones interpersonales.

En este sentido, es imprescindible cambiar la concepción que tenemos de la escuela como centro de educación formal, vinculado exclusivamente a aspectos de contenido, puesto que es una visión muy reduccionista, y supone dejar fuera otros aprendizajes y experiencias imprescindibles para un desarrollo integral del alumnado. Se hace necesario convertir la escuela en un sitio donde todo el que quiera, pueda formarse y a la vez pueda formar a otros; un lugar donde todos sean acogidos. Cuando el centro se concibe de esta forma, se entiende que el proyecto educativo ha de

construirse entre todos, y para ello es necesario el diálogo, argumentar las ideas, reflexionar acerca de las propias concepciones, haciendo que todos se sientan partícipes.

Este reparto de tareas o este cambio de roles no supone que la responsabilidad se diluya, sino todo lo contrario, el objetivo es que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan implicados, de modo que lo que pase en el centro preocupe a todas y todos, y todas y todos se involucren para mejorar el centro, es decir el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en una labor compartida y se considera que todas las personas que forman parte de ella tienen el derecho a aprender. Asimismo, entendemos que la escuela debe atender todas las potencialidades de la persona: intelectual, emocional, física, creativa... en la línea que plantea Gardner (1995) de superar la idea unitaria de la inteligencia académica, y asumir que hay diferentes inteligencias y capacidades. Así, todos los alumnos y alumnas tienen cabida y todos tienen posibilidad de seguir aprendiendo, eso sí, modificando las teorías que asumen que el conocimiento es algo que se traslada directamente de la mente del profesor a la del alumno.

En la escuela debemos aprender a ser personas y a convivir, dos de esos cuatro pilares fundamentales de la educación que se destacaban en el Informe Delors (1996) sobre la educación para el siglo XXI, para ello es necesario poner en marcha mecanismos que doten al alumnado, profesorado y familias de las herramientas necesarias para conseguirlo. Una de ellas será el entrenamiento en habilidades que permitan enfrentarse a los conflictos. Asimismo, la Carta de Recomendación (2002), del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los estados miembros, apunta que se haga de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de la política educativa y de sus reformas. Algunos de los contenidos sugeridos son: resolver los conflictos de forma no violenta; argumentar en defensa de los puntos de vista propios; escuchar, comprender e interpretar los argumentos de otras personas; reconocer y aceptar las diferencias; elegir, considerar alternativas y someterlas a un análisis ético; asumir responsabilidades compartidas; establecer relaciones constructivas, no agresivas, con los demás y realizar un enfoque crítico de la información, los modelos de pensamiento y los conceptos filosóficos, religiosos, sociales, políticos y culturales.

Antes de pasar a describir en los apartados dos y tres el estado de la cuestión en temas de convivencia y el modelo de convivencia en el que se enmarca esta investigación, vamos a aclarar a continuación dos conceptos que están íntimamente relacionados con nuestra propuesta, en cuanto que el trabajo que desarrollamos se ubica dentro de estos temas: *convivencia* y *clima de clase*.

1. CONVIVENCIA Y CLIMA DE CLASE

La finalidad de la educación, como señalan Martín y Mauri (2001) debe ser ayudar a que el alumnado vaya progresando desde la heteronomía a la autonomía moral. Se entiende que todo aquello que sucede en el centro influirá en este proceso, todo espacio y tiempo escolar se entienden como tiempo y espacio educativo y la comunidad educativa debe aprovecharse intencionalmente de ambos.

Por convivencia entendemos, siguiendo a Monjas (2010) “el establecimiento, mantenimiento y desarrollo de vínculos interpersonales positivos y saludables y el logro de estrategias pacíficas de afrontamiento y solución de conflictos interpersonales” (p. 261). Como señalan Martín et al. (2006) la mejor manera de prevenir conflictos es enseñar a todos los que forman parte de la comunidad escolar a convivir.

Profundizando un poco más, coincidimos con Ortega y Del Rey (2004) que señalan que:

Convivir significa vivir juntos en la vida ordinaria, pero encierra, popular y tradicionalmente, un conjunto de matices que relacionan esta palabra con la comprensión del otro, la tolerancia hacia las diferencias y la búsqueda de un bienestar compartido que hay que construir entre todos. (p. 26)

Como señala Funes (2007) a nivel escolar, entendemos por convivencia la dimensión del centro orientada a prevenir o a implementar medidas y actuaciones para gestionar las relaciones sociales. Estas medidas se llevarán a cabo para mantener un clima de centro armónico, capaz de perseguir el bien común.

Zabalza (2002) señala tres aspectos fundamentales cuando hablamos de convivencia:

1. La convivencia como condición o clima para “vivir juntos”. Con esto se refiere a las relaciones que se establecen con los demás, el respeto a las diferencias, la no violencia o la resolución pacífica de conflictos.
2. La convivencia como “conducta adaptada al marco escolar”. Hace referencia a la necesidad de que la persona se adapte a las situaciones escolares.
3. La convivencia como objetivo educativo, aspecto fundamental desde nuestro punto de vista, que implica que las escuelas no pueden dejar de considerar la convivencia como una dimensión de la formación que ellas mismas han de propiciar.

Para situar por dónde empezar a caminar para trabajar en la convivencia, podemos seguir las propuestas de distintos autores. En primer lugar, Fernández (1998) propone abordar la convivencia desde un enfoque centrado en la prevención de la violencia y resolución de conflictos, y así propone los siguientes ámbitos de actuación:

1. Pensar juntos: reflexión.
2. Aproximación curricular: valores y tutoría.
3. Atención individualizada: trabajo con víctimas y agresores.
4. Participación: mediación, acciones prosociales y voluntariado.
5. Organización; clima de centro, supervisión, trabajo en equipo.

De la misma forma, podemos destacar la propuesta de Jares (2006) que apunta la existencia de distintos marcos de convivencia que es necesario atender:

1. La familia.
2. El sistema educativo.
3. El grupo de iguales.
4. Los medios de comunicación.
5. Los espacios e instrumentos de ocio.

6. El contexto político, económico y cultural dominante.

Recogiendo éstas y otras aportaciones, Teixidó (2010) realiza una clasificación de los ámbitos de mejora de la convivencia escolar y destaca cinco grandes dimensiones:

1. Dimensión educativa, que integra dos tipos de acciones, las que se integran en el curriculum ordinario y las que se articulan en programas o acciones específicos.
2. Dimensión profesional, que implica el desarrollo de competencias por parte de los docentes para afrontar situaciones de violencia y conflictividad.
3. Dimensión comunitaria, que implica ir más allá de los muros del centro, incluyendo a las familias y a otras instancias socioeducativas de la comunidad.
4. Dimensión organizativa, que incluye aspectos como los criterios para formar los grupos, los criterios para planificar la actividad docente, la selección de tutores, la existencia de tiempos y espacios para el trabajo entre el profesorado y otros miembros de la comunidad educativa o el funcionamiento de la Comisión de Convivencia.
5. Dimensión operativa o de resolución de conflictos, es decir, las actuaciones que se ponen en marcha cuando otros mecanismos han fracasado y se produce un conflicto.

Nuestra investigación se centra de manera clara en el sistema educativo, o como recoge Teixidó (2010) en la dimensión educativa, pero también toca otros ámbitos: de los señalados por Jares (2006), el grupo de iguales, y de los señalados por Teixidó (2010), la *dimensión profesional*, en cuanto que el profesorado que forma parte del equipo de mediación desarrolla competencias para abordar los conflictos; la *dimensión organizativa*, en cuanto que el centro planifica los horarios teniendo en cuenta la participación del profesorado en este tipo de estructuras, en este caso, el profesorado que forma parte del equipo de mediación, tienen una hora libre común para que puedan dedicarla a las reuniones semanales. Y por supuesto, la *dimensión operativa* de resolución de conflictos.

De manera general, nuestra investigación también pretende analizar cómo mejorar el clima de clase. Siguiendo a Vaello (2006a) entendemos que el clima de clase es el resultado de un entretrejido de influencias recíprocas provocadas por multitud de variables de distintas categorías, no todas educativas, que conforman una estructura global y dinámica que determina en gran medida todo lo que ocurre en el aula. El clima está muy unido a la cultura, el clima haría referencia a la parte más superficial, siendo más profunda la cultura que subyace a ese clima (Gairín, 1996).

El clima de clase es el contexto social en el que cobran sentido todas las actuaciones de alumnado y profesorado. Puede facilitar o dificultar en gran medida el trabajo de estos, ya que aunque el conflicto puede aparecer en cualquier situación, lo cierto es que suele aparecer cuando hay condicionantes que lo favorecen. Así, podemos señalar que un clima de trabajo y convivencia pacífica hace que aquellos estudiantes más disruptivos se lo piensen dos veces antes de intervenir, mientras que aquellos que deseen trabajar lo tengan más fácil. De manera particular, el clima es importante porque puede condicionar hacia qué lado se inclinan los alumnos y alumnas indecisos, si hacia el lado del trabajo y la convivencia, o hacia el lado de la disrupción.

Siguiendo a Vaello (2006b) podemos destacar las siguientes variables del clima de clase que deben ser tenidas en cuenta para lograr un buen desarrollo de la actividad docente:

- 1. Control.** Se trata de un requisito imprescindible para poder plantearse objetivos académicos. Para mantener el control del aula o del centro son necesarias herramientas como el establecimiento de límites, advertencias, compromisos, sanciones... que se pondrán en marcha en función de cada caso concreto.
- 2. Relaciones interpersonales.** Están presentes todo el tiempo en el aula y suelen ser la principal fuente de conflictos, aunque también de satisfacción. Para conseguir que estas relaciones sean gratificantes hay dos herramientas fundamentales: el respeto y la empatía.

3. Rendimiento. Se trata del objetivo fundamental hacia el que se dirige todo el proceso: que cada alumno llegue a dar el máximo rendimiento posible, sin limitarnos exclusivamente a lo cognitivo.

Derbaieux y Blaya (2010) añaden otros factores escolares que intervienen en la creación de un clima positivo: el estilo pedagógico, el trabajo en equipo y el sentido de comunidad, los valores compartidos, las expectativas positivas sobre los alumnos, la realización de actividades conjuntas, identificarse con el ideario del centro, las relaciones entre adultos o las cualidades de liderazgo del director son algunos de ellos.

Freiberg (1999) compara el clima escolar con el aire que respiramos, en el sentido de que tiende a pasar desapercibido hasta que algo funciona mal en él. Según este autor, el clima escolar está compuesto por distintos factores, que a su vez interactúan entre sí, especialmente relacionados con los aspectos afectivos o emocionales del aprendizaje.

Murillo, Martínez Garrido y Hernández Castilla (2011) señalan que el clima del aula es uno de los elementos claves que configura una enseñanza eficaz. Señalan que está configurado por los siguientes componentes: las relaciones efectivas dentro del aula (entre el alumnado, entre alumnado y profesorado, empatía, actitud del docente frente al alumno, etc.), el orden (control del aula, reglas de funcionamiento, etc.), la actitud hacia el trabajo, la satisfacción, y el clima ambiental (condiciones del aula y el mobiliario).

A su vez, Martín y Mauri (2001) destacan que la escuela debe contribuir a que los alumnos y alumnas construyan una autoestima adecuada. Un autoconcepto equilibrado debe ser la base sobre la que se construya la preocupación por los demás. El clima del centro o, como señalan Kohlberg, Power y Higgins (1987) la *atmósfera moral*, se va construyendo a través de las normas y los valores que están presentes en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

Siguiendo con el análisis de qué entendemos por clima de clase, recoger las aportaciones de Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West (2001) quienes llevaron a cabo un programa de observación y examen que se centró en las condiciones de

clase para la mejora de la escuela. En las conclusiones se recogían algunas de estas condiciones de mejora:

- Relaciones auténticas: calidad, apertura y congruencia de las relaciones existentes en la clase.
- Límites y expectativas: pauta de expectativas de actuación y conducta de los alumnos en la clase, fijada por el docente y la escuela.
- Planificar para enseñar: acceso de los docentes a un conjunto de materiales de enseñanza pertinentes y capacidad de diseñar y adaptar estos materiales para un conjunto de alumnos.
- Repertorio docente: conjunto de estilos y modelos docentes a disposición del profesorado, dependiendo del alumno, el contexto, el currículo y el resultado deseado.
- Colaboraciones pedagógicas: capacidad del profesorado para establecer relaciones profesionales, dentro y fuera del aula, centradas en el estudio y mejora de la práctica.
- Reflexión sobre la enseñanza: capacidad de cada profesor para reflexionar sobre su propia práctica profesional y someter al test de la práctica las especificaciones para la enseñanza procedentes de otras fuentes.

Tras recoger algunas consideraciones en torno al tema del clima escolar y destacar algunos elementos de mejora, finalizamos este apartado destacando que desde nuestra investigación entendemos la convivencia escolar como el clima de interrelaciones que se produce en la institución escolar. Estamos convencidos de que la calidad de la convivencia favorece la calidad de los aprendizajes, y por ello, la mejora de la convivencia se convierte en un objetivo central. Una de las claves que consideramos fundamentales en este trabajo, siguiendo a Martín et al. (2003) es la importancia de las relaciones que se dan en los centros educativos. Compartimos con estos autores la idea de que la búsqueda de una convivencia positiva es una meta esencial de la educación y no puede entenderse exclusivamente como una reacción ante la aparición de determinados conflictos. En este sentido, el eje esencial de la

convivencia es la construcción de relaciones interpersonales positivas, una cultura en la que las agresiones no se consideren moralmente admisibles y en la que la dignidad de la persona esté por encima de cualquier otro valor.

2. CONVIVENCIA ESCOLAR: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Angulo (2001) indica que existen dos temas que polarizan las preocupaciones de los componentes de un claustro y que por tanto son especialmente motivadores cuando se trata de reflexionar, debatir y buscar soluciones. En primer lugar, la dificultad para motivar a numerosos alumnos al aprendizaje académico, y en segundo lugar, el incremento de la indisciplina en clase. Estos dos temas entendemos que están muy relacionados y se influyen mutuamente. Como recoge Alonso Tapia (1999) son procesos relacionados, cada uno sustenta y alimenta al otro.

Uno de los grandes estudios que recoge datos importantes en cuanto a las preocupaciones del profesorado es el Estudio Internacional sobre Docencia y Aprendizaje - TALIS (2013) que presenta datos comparables internacionalmente sobre las condiciones que influyen en los docentes en las escuelas. Los resultados del estudio se basan en la encuesta realizada por parte de la OCDE a los profesores y a los directores de educación secundaria obligatoria de un total de 33 países de la OCDE y asociados. El estudio destaca que el ambiente del aula ha demostrado afectar no solo a los resultados y logros de los estudiantes, sino que representa un asunto destacado de la política educativa en numerosos países y regiones. Este estudio pone de manifiesto que mantener el orden en clase, ya sea debido a comportamientos individuales o a comportamientos colectivos de pequeños grupos o de toda la clase, ha ocupado el 12,8% del tiempo. Eso sí, en España este tiempo se ha reducido en un punto porcentual en relación al anterior informe (15,7% en 2008 a 14,7% en 2013).

Este mismo informe recoge otro dato interesante, en la media de países OCDE, una mayoría de profesores (70,3%) asegura que los estudiantes de su clase procuran crear un ambiente de aprendizaje agradable; mientras que en España (60,6%), aunque también son mayoría los que opinan en este sentido, la cifra queda muy por debajo de la del promedio OCDE. Por último destacar que casi un 45% del profesorado español manifiesta que pierde mucho tiempo hasta que los alumnos se sientan y quedan en silencio o bien debido a interrupciones de la clase por parte de los alumnos.

Asimismo, Torrego (2010) nos recuerda que los datos aportados por algunas investigaciones, entre otras el Informe del Defensor del Pueblo (2007), indican que existe una preocupación por parte del profesorado y la comunidad educativa respecto a los problemas de convivencia y disciplina, y estos mismos datos parecen apuntar que los problemas que realmente preocupan a los miembros de la comunidad educativa que conviven diariamente en los centros de secundaria, no son tanto cuestiones de violencia extrema, sino aquellos más relacionados con la acumulación de cuestiones que afectan a la vida cotidiana: agresiones verbales entre compañeros, agresiones sobre la propiedad, exclusión social, y en el caso de los profesores faltas de respeto y disrupción, etc.

Un ejemplo en esta línea, como acabamos de señalar, lo encontramos en el Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar (2007) que pretende determinar los factores del fenómeno del maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. La muestra del estudio es de 3.000 alumnos de ESO, matriculados en 300 centros públicos, privados y concertados de todo el territorio nacional, además, de 300 jefes de estudio. En el estudio se recoge que, cuando se pregunta a los jefes de estudio sobre la importancia que tienen en el funcionamiento del colegio o instituto los distintos tipos de conflictos de convivencia, los datos muestran que la disrupción es la que consideran más grave (54%), las malas maneras y agresiones a los profesores aparecen en segunda posición (51%). Los abusos entre alumnos son el tercer conflicto que más les preocupa (46%), prácticamente al mismo nivel que las agresiones de profesores a alumnos (43%) y el vandalismo (41,3%).

El informe destaca que en comparación con otros tipos de conflictos que suelen presentarse en los centros educativos, como por ejemplo el destrozo de materiales o el absentismo, el maltrato entre iguales tendría una importancia “media” en opinión de los jefes de estudio. La disrupción y las malas maneras y agresiones de alumnos a profesores son consideradas más importantes. Para los docentes, los resultados son muy similares, mostrando que la disrupción, malas maneras y agresiones que a veces los alumnos y alumnas muestran hacia el profesorado son las máximas preocupaciones.

En el año 2003, un equipo formado por el Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM) y el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) presentó los resultados de la *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia* (Rey, 2003), el estudio se realizó a través de un cuestionario dirigido a alumnos de educación secundaria obligatoria y otro dirigido a los padres y madres de estos mismos alumnos escolarizados en centros, públicos y privados. Participaron un total de 11.034 alumnos y 7.226 familias. En las conclusiones se establece que en los centros escolares se producen sin duda conflictos, pero esto no llega a enturbiar la satisfacción general de los alumnos. El 76% dice sentirse bien en el Instituto y tener muchos amigos. Sin embargo, reconocen que se producen situaciones de maltrato entre compañeros, agresiones de alumnos a profesores, de profesores a alumnos y conductas que alteran la convivencia como el vandalismo o la disrupción en el aula.

Siguiendo con los tipos de conflictos que más nos encontramos en los centros, destacamos el estudio llevado a cabo en el año 2005 por el ya citado equipo formado por CIE-FUHEM e IDEA. En el estudio *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros* (Martín, Rodríguez, y Marchesi, 2005) se aborda principalmente, la valoración del clima del centro –relaciones sociales y participación–, la descripción de los principales conflictos, las causas de los mismos y las formas de afrontarlos y, finalmente, una valoración de las familias. Para la realización de este estudio se utilizó un cuestionario dirigido a profesores de educación infantil, primaria y secundaria de centros, públicos, privados y concertados, situados en diferentes Comunidades Autónomas. Participaron un total de 1296 profesores. En el estudio, se recogía que hay dos comportamientos que la mayoría de los profesores han constatado: la falta de respeto de los alumnos hacia ellos y la conducta disruptiva en el aula. El 80% de los profesores de secundaria y algo menos los de primaria manifiestan la existencia de este tipo de acciones. Con una alta incidencia se encuentra también robar o romper material en el centro. En el lado opuesto está la agresión a los profesores: el 6% responde que ha observado este tipo de comportamiento agresivo.

Asimismo, se recogían las siguientes conclusiones: profesores y alumnos consideran que las conductas agresivas más habituales entre los alumnos son el insulto y el aislamiento social:

- El 80% de los profesores detecta dos comportamientos negativos en los alumnos: la falta de respeto de los alumnos hacia ellos y la conducta disruptiva en el aula.
- El 24,5% de los alumnos cree que ha tenido alguna vez un comportamiento en el aula que impide dar clase y el 16,8% ha faltado al respeto a sus profesores.
- El 22,6% de los profesores ha observado que alguna vez sus compañeros han ridiculizado a sus alumnos y el 14,4% que han tenido manía a algún alumno.
- El 50% de los alumnos opina que alguno de sus profesores les ha tenido manía y el 38% cree que les han ridiculizado.

En una investigación llevada a cabo en Extremadura por Espada y Montero (2001) presentada en el Congreso “Conflictos Escolares y Convivencia en los Centros Educativos” celebrado en Mérida en ese mismo año, se realizaba una encuesta a los profesores de los centros de secundaria de la demarcación del CEP de Badajoz. El perfil básico era de profesores de ESO y bachillerato de centros públicos y concertados con más de diez años de experiencia. Se pasaron en torno a mil cuestionarios y se recogieron unos seiscientos. Los datos muestran que, según el profesorado, los cuatro conflictos que se dan con mayor frecuencia son:

1. No estudiar ni realizar los trabajos que se le piden.
2. Interrumpir la clase con frecuencia e impedir que se desarrolle con normalidad.
3. Molestar en clase.
4. Ensuciar, echar papeles y desperdicios fuera de los lugares destinados para ello.

Entre las estrategias que habitualmente utilizan los profesores para resolver estos conflictos destacan: el apercibimiento verbal si el conflicto es manejable, enviar el

alumno a la dirección o a la jefatura de estudios, intentar llegar a una solución o acuerdo con los alumnos implicados y expulsar al alumno o alumnos de la clase.

Entre las medidas que adopta el Equipo Directivo, según los profesores encuestados, están: el apercibimiento por escrito firmado por el alumno y dirigido a los padres y la expulsión temporal del aula.

En cuanto a la valoración de las medidas que se adoptan, se consideran más efectivas las actuaciones que realizan los profesores y la Jefatura de Estudios que las del Consejo Escolar que son poco valoradas. Los profesores consideran que el apoyo más efectivo en la resolución de conflictos lo reciben de los compañeros, seguidos del los directivos y el departamento de orientación. Es destacable el poco apoyo que consideran recibir de las familias, así como la valoración muy negativa sobre el apoyo que reciben de la Administración.

Otros datos los podemos obtener del estudio de Zabalza (1999) en el que se preguntaba al profesorado por la situación de la convivencia. Participaron 836 profesores gallegos pertenecientes a todo el espectro de escuelas y niveles escolares. La valoración general de la convivencia es muy positiva. El 70% del los profesores y profesoras participantes señalan que la convivencia es buena o muy buena. El 24% señala que es normal y solamente el 4,3 % dice que regular o mala. La valoración es un poco más alta en el profesorado de primaria (77,5%) que en el de secundaria y bachillerato (65-69%). Lo que el profesorado valora más en relación a la convivencia es el trato correcto y respetuoso a los demás (93,8%), el clima de diálogo (92,8%), el que no se produzcan peleas y agresiones (90,7%) y el trato correcto y respetuoso a los profesores (90,3%). En cambio se valora menos el papel que juega la disciplina en la convivencia (sólo el 41,7% piensan que sea importante o muy importante).

En el informe realizado en la Comunidad de Madrid y publicado por la Oficina del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid en 2006, se recogen los datos recogidos por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), la muestra está formada por 4.460 alumnos de tercer ciclo de educación primaria y de todos los cursos de secundaria, y por 1.356 profesores de ambas etapas pertenecientes a 91 centros. El muestreo de centros recoge de forma proporcional las tres opciones de titularidad (pública, privada concertada y privada) y su distribución territorial. De

acuerdo con alumnos y profesores, la convivencia es satisfactoria en la mayoría de los centros, opinión que mantienen, en distintos indicadores, entre el 80% y el 90% de los representantes de ambos colectivos. Las relaciones entre alumnos son buenas (según el 90% de éstos), los profesores mantienen el orden en la clase (80%, según los alumnos; 87,3%, según los profesores) y las relaciones entre alumnos y profesores son buenas (78%, alumnos y 87,4%, profesores). No obstante, se llama la atención, al mismo tiempo, de la existencia de algunos problemas ante los que es preciso intervenir: por una parte, los profesores indican que, en los últimos años, ha habido un aumento de los conflictos y se percibe más en los centros concertados que en los públicos y más en secundaria que en primaria; por otra, la mitad los alumnos dicen que los profesores practican el favoritismo, y cerca del 40% de alumnos y de profesores informan de que los docentes tienen criterios distintos a la hora de aplicar las normas que regulan la convivencia.

Por último destacar los datos ofrecidos por el Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en educación secundaria obligatoria (2010) realizado con la participación de más de 40.000 personas –alumnado (23.100), profesorado (7.000), familias (11.000), departamentos de orientación y equipos directivos- cuyo principal objetivo es obtener un diagnóstico global de la situación actual de la convivencia escolar a nivel estatal, recoge las siguientes consideraciones en cuanto al cumplimiento de las normas: el profesorado percibe casi todos los indicadores sobre normas y resolución de conflictos de forma mayoritariamente positiva, en mayor medida incluso que el alumnado. Solo en dos elementos, que hacen referencia a la conducta del alumnado para resolver los conflictos sin pegar ni insultar o en el cumplimiento de las normas, el acuerdo con el indicador no llega al 50% aunque se aproxima.

Estos datos nos muestran una perspectiva general de la situación en los centros educativos y apuntan a que los problemas relacionados con la interrupción, las faltas de respeto o la ineficacia para resolver conflictos son los que más preocupan al profesorado.

Zabalza (2002) apunta la dificultad de valorar de manera objetiva y real las dimensiones del fenómeno de la violencia. Este autor señala que se debe diferenciar

entre las opiniones negativas que aparecen en la prensa y por parte de algunos profesores a través del boca a boca, que crean una alarma social en ocasiones injustificada; por otro lado, cuando se pregunta de manera personal por la experiencia de cada profesor, no se encuentran situaciones tan extremas. Por tanto, hemos de tener cuidado a la hora de valorar la información que recibimos y saber ponerla en contexto teniendo en cuenta su origen.

Tras mostrar algunos datos de informes sobre convivencia, queremos terminar destacando otra razón si cabe más importante que justifica la importancia de nuestra línea de investigación y es que, desde el marco que nos ampara, entendemos que convivencia y aprendizaje están muy unidos. Como señala Zaitegui (2010) debemos tener en cuenta la doble dimensión de los centros educativos: como centros de aprendizaje y como centros de convivencia, siendo muy difícil poder separar uno del otro. Esta autora, señala que si se analizan las conductas del alumnado en relación con la dimensión “centro de aprendizaje”, se pueden encontrar tres tipos de conducta que van contra ella: la falta de rendimiento, molestar en clase, y el absentismo. En muchos casos se puede detectar una cierta continuidad entre estas conductas, de manera que la falta de rendimiento está en el inicio, seguida del molestar en clase, culminando en el absentismo que, en su fase más avanzada, puede llegar al abandono del centro escolar y de la escolarización. Todas estas conductas tienen en común el rechazo del aprendizaje escolar y ponen de manifiesto el desajuste que existe entre los objetivos educativos del centro y los logros que obtiene el alumno.

Desde esta doble dimensión del centro, consideramos que si el profesorado es capaz de mejorar el clima escolar se producirá mejor y mayor aprendizaje. A su vez este clima de centro, pasa en todo momento por el clima de aula, es decir por el ajuste de la actividad en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual sitúa al aula en el lugar privilegiado como foco de convivencia tal y como señala Fernández (2006). El centro de nuestra investigación es el aula, ya que como mantienen Torrego y Moreno (2003):

El aula es el eje de la vida diaria de los centros escolares; en ella tienen lugar la mayor parte de las transacciones interpersonales; en ella ejercen fundamentalmente su profesión los profesores y en ella acceden los alumnos a lo que conocemos por currículum escolar explícito. (p. 127)

Por eso, en esta investigación nos centramos en la percepción de alumnado y profesorado, sabiendo que, partir de las vivencias de los protagonistas concretos, nos permite ahondar en las variables que intervienen en una convivencia adecuada en los centros. Fernández (2006) lo deja muy claro cuando recoge que debemos tener en cuenta que este problema, afecta, no sólo a los alumnos y alumnas y al profesorado que se ven inmersos de manera directa en la situación, sino que tiene repercusiones más amplias, tanto a nivel de aula y a nivel escolar, como la sociedad en general, que en definitiva, recibe las consecuencias de esta realidad.

3. MODELOS DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA

Para la realización de esta investigación, nos situamos en un marco de trabajo concreto, un modelo de convivencia desde el que partimos y en el que circunscribimos esta propuesta. Este modelo es el denominado *modelo integrado de mejora de la convivencia* (Torrego, 2006, 2013; Martínez y Torrego, 2014) que intenta aportar una respuesta educativa a los conflictos de convivencia. Este modelo se fundamenta tanto en el campo de la mejora de la escuela como en el del currículo y la organización escolar.

Para Torrego (2003) un modelo de gestión de la convivencia sería “un conjunto de planteamientos educativos que tratan de guiar las actuaciones concretas que se adoptan desde una perspectiva de centro” (p.13). Los pilares básicos de esta propuesta según Torrego (2008) son los siguientes: la constitución participativa de las normas desde procedimientos democráticos, la creación de un equipo de mediación y tratamiento de conflictos y el desarrollo de un marco protector que reconozca el papel tan importante que tiene el incidir en el currículum.

Frente al modelo de intervención de conflictos punitivo o relacional, el modelo integrado trata de ir un paso más allá. Analizamos estos tres modelos siguiendo a Torrego (2006).

El *modelo punitivo* supone establecer una sanción ante una acción considerada como falta y tipificada como tal en las normas de convivencia. Pero así, se olvida el sufrimiento de la persona que ha recibido la agresión, y por supuesto no se soluciona el problema de raíz. Las mayores limitaciones de este modelo son:

- Teniendo en cuenta que el poder en la resolución del conflicto lo poseen los educadores, en cuanto que administran las correcciones y sanciones, se pierde una oportunidad de realizar propuestas más creativas y democráticas.
- En general, no se contribuya a potenciar una moral autónoma al poner en manos de una tercera persona la administración de las consecuencias. Además, los alumnos no aprenden procedimientos ni habilidades para resolver conflictos.
- Se trata de un estilo que ejerce su autoridad con limitaciones de tipo democrático, ya que las normas y las consecuencias de su incumplimiento se elaboran unilateralmente por parte del equipo educativo sin tener en cuenta la participación del alumnado.
- En ocasiones, puede provocar distancia y alejamiento de las personas respecto al centro, fruto de la frustración y el resentimiento que pueden generar la aplicación de castigos y correcciones.
- Con respecto a la persona que ha sufrido la agresión, puede producirse un sentimiento de indefensión.
- Puede suceder que no se produzca una reconciliación entre las partes en conflicto ya que no se atiende de manera específica este asunto.
- Tampoco tiene porqué quedar resuelto el conflicto en profundidad.

Teniendo en cuenta las limitaciones de este modelo parecería lógico incidir en la relación directa víctima- agresor, ya que es la relación en la que se ha producido el daño.

El *modelo relacional*, se centra en una resolución del conflicto a través de la relación directa entre las partes involucradas en el mismo, pero se exime de la responsabilidad al centro educativo así como a otros participantes de ese contexto. Una de las principales limitaciones del modelo relacional es que en grupos que no sean naturales, como amigos o familia, como es el caso de las instituciones educativas, puede resultar difícil que las personas se comprometan con un diálogo

para resolver el conflicto, entre otros aspectos porque no existe un vínculo interpersonal que lleve de modo natural a que se produzca ese diálogo. La diferencia fundamental entre este modelo y el integrado, es que en el caso del modelo relacional el conflicto se resuelve a partir de un acto de comunicación voluntaria y privada entre las partes. Las principales características de este modelo son las siguientes:

- Pone el énfasis en la restitución a la víctima.
- Sigue un modelo de justicia retributiva.
- Favorece una moral más autónoma.

Sin embargo también tiene algunas limitaciones:

- El centro educativo no es activo en el proceso.
- Es costoso en tiempo y energía.
- No garantiza la prevención generalizada.

El **modelo integrado** pretende combinar las ventajas de los dos modelos anteriores, tratando de solventar sus limitaciones y potenciar sus fortalezas; del modelo punitivo recoge la necesidad de que en las instituciones existan límites y normas definidas y por lo tanto consecuencias ante el incumplimiento de las mismas, y del relacional recoge, el énfasis en la relación interpersonal como sistema para resolver los conflictos. El centro educativo tiene un papel activo en cuanto que se propone un procedimiento democrático de elaboración de normas y se establece una estructura especializada en abrir un diálogo en relación con el conflicto.

Así, la mediación escolar se incluye dentro de este modelo integrado de resolución de conflictos como una estructura puesta en marcha desde el centro que persigue dar una respuesta educativa a los conflictos y que integra los aspectos positivos de los dos modelos presentados anteriormente.

Mostramos a continuación un cuadro resumen, adaptado de Funes (2007) para reflejar las características principales de estos tres modelos.

	Punitivo	Relacional	Integrado
Poder de resolución	Jefe de Estudios o Consejo Escolar	Comunicación directa entre las partes	Comunicación directa entre las partes bajo la tutela del centro
Proceso	Sancionador: aplicación de las normas del Reglamento de Régimen Interior (RRI)	Diálogo natural entre las partes	Aplicación de normas y diálogo entre las partes
Enfoque de la justicia	Justicia retributiva: se repara el daño recibiendo un castigo	Justicia restaurativa: la víctima recibe restitución del agresor	Justicia restaurativa y retributiva bajo la supervisión del centro
Procedimiento	Se deriva el caso a la autoridad educativa para que tome medidas	Se detecta el conflicto, se escucha a las partes, se analizan las posibilidades de solucionarlo	Se detecta el conflicto, se deriva a personas formadas en tratamiento de conflictos Se resuelve con la implicación directa de los interesados y mediadores La autoridad educativa refrenda lo acordado o lo complementa con medidas disciplinarias
Orientación del modelo	Hacia el pasado Penalización	Hacia el futuro Reconciliación	Hacia el futuro Reconciliación y Resolución
Consecuencias agresor	No corrige la conducta. Produce distancia, resentimiento, escalada y rechazo al centro	Restituye al otro y libera su culpa	Restituye al otro y libera su culpa
Consecuencias víctima	Inseguridad Indefensión	Recibe restitución y libera al otro de culpa	Recibe restitución y libera al otro de culpa
Consecuencias relación	No hay reconciliación ni resolución del conflicto	Busca restituir la relación aunque desde iniciativas más individuales	Intenta restituir y mejorar la relación Promueve el entendimiento, la

			colaboración y el respeto
Tipo de medidas	Amenaza Sanción Castigos	Anticipación de consecuencias Corrección, reparación, compensación, reconciliación	Anticipación de consecuencias Corrección, reparación, compensación, reconciliación
Modelo de autoridad	Autoritario	Laissez faire	Democrático
Tipo de moral que favorece	Moral heterónoma, no hay reconocimiento de la responsabilidad	Favorece una moral más autónoma, pero sin empatía	Favorece una moral más autónoma Pretende corresponsabilidad y empatía
Limitaciones	Poco educativo y práctico: ley del más fuerte, alta reincidencia No presenta modelos alternativos No atiende al trauma de la víctima ni a la culpa del agresor	Dificultad en grupos no naturales Costoso en tiempo y energía No garantiza la prevención generalizada Poco solidario No favorece relaciones equitativas	Exige equipos y entrenamiento Funciona mejor si hay un marco protector y apoyo administrativo Costoso en tiempo y energía Favorece que todos tengan en cuenta las necesidades de los otros

Cuadro 1. Modelos de gestión de la convivencia (adaptado de Funes, 2007)

En el modelo integrado se intenta trascender del acto privado en el que se puede convertir el acuerdo del modelo relacional puro y se cuenta con una estructura y legitimación institucional. Por ello, su existencia y funcionamiento ha de quedar recogido en los reglamentos de convivencia al tiempo que se debe articular una nueva estructura especializada en los centros, como es el *equipo de mediación y tratamiento de conflictos*.

Este modelo exige contar en el centro con estructuras que promuevan el diálogo (por ejemplo, equipos de mediación, estructuras de participación, etc.). La comunidad educativa además, debe saber que se está interviniendo en los conflictos y se está

haciendo de forma que se tiene en cuenta a la persona. Para desarrollar este modelo integrado es necesaria una actuación en tres planos:

1. Es necesario contar con un **sistema de normas elaboradas participativamente**. No es suficiente que esas normas sean justas, lo fundamental es que el alumnado participe activamente en su elaboración, por lo menos en las de aquellas que le atañen de manera directa. Este proceso tiene dos ventajas añadidas: el reglamento de convivencia es visto como algo necesario y los alumnos lo sienten como propio, y esto a su vez implica un mayor compromiso en la aceptación de las consecuencias pactadas en caso de incumplimiento.
2. Es imprescindible contar con **sistemas de diálogo y de tratamiento de conflictos**, suficientemente capacitados, dentro de la organización del centro para prevenir o atender los conflictos, el Equipo de Mediación y Tratamiento de Conflictos (EMTC), entre otros.
3. Los dos elementos anteriores se enmarcan dentro de “un **marco protector del conflicto**”, que supondría un trabajo educativo sobre algunos elementos que afectan a los comportamientos antisociales y a los conflictos de disciplina.

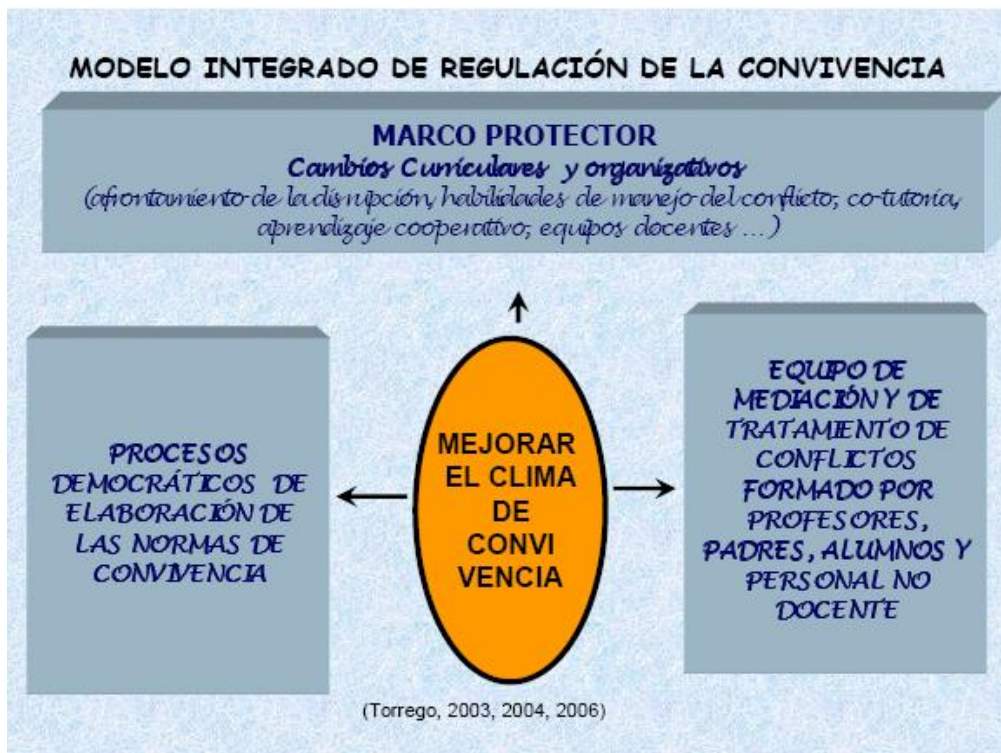


Figura 1. Modelo Integrado de Mejora de la Convivencia (Torrego, 2006)

Todo esto supone una apuesta decidida por promover una cultura de respeto, y también una apuesta por valores de paz, justicia, solidaridad, o el fomento de la participación y la cohesión. A su vez, conlleva la necesidad de incorporar estas propuestas en los documentos de planificación educativa del centro, y de modo más específico, en el Reglamento de Convivencia del centro.

En este trabajo nos centramos de manera más específica en la parte derecha de la Figura 1: el equipo de mediación y tratamiento de conflictos, en concreto esta investigación pretende evaluar el aprendizaje de habilidades sociales y de resolución de conflictos adquiridas por los alumnos que forman parte de este equipo, además de evaluar las percepciones de alumnos y profesores que participan en este proceso formativo y vivencial.

También forma parte importante de nuestro trabajo la parte superior del esquema, es decir, el marco protector. Dentro de ese marco protector, se incluiría: el afrontamiento de la disrupción, inclusión de contenidos de resolución de conflictos, metodologías cooperativas, etc.; y en el apartado de organización: nuevos órganos de gestión de la convivencia, alumnos ayudantes de convivencia, jornadas de acogida, tutor de seguimiento, coordinación del equipo educativo desde la acción tutorial, etc.

Finalizar destacando que el atractivo de este modelo es que entiende que el esquema mostrado debe ser un marco global de intervención que, desde una perspectiva de centro, lleva a cabo un conjunto de actuaciones que contribuyen a optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, afrontar los problemas de disciplina y prevenir y erradicar la violencia. La mejor manera de afrontar los conflictos, es convertirlos en espacios para el aprendizaje de la convivencia y el desarrollo moral, y la mejor respuesta a estos conflictos es compartir entre los miembros de una institución educativa un marco de actuación global (Torrego, 2008).

CAPÍTULO 2. EL CONFLICTO ESCOLAR Y LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Son numerosos los análisis y las explicaciones que desde hace algunas décadas han surgido para ayudarnos a entender qué es el conflicto y para proporcionar herramientas y modelos para gestionarlos. Podemos ver como se ha producido un cambio en la manera de conceptualizarlo. Inicialmente el conflicto tenía una connotación negativa, lo deseable era que estos no se dieran, mientras que en la actualidad se ha convertido en algo que debe gestionarse, es más, se considera una oportunidad de aprendizaje.

En este capítulo, comenzaremos recogiendo algunas definiciones del término *conflicto*, nos centraremos de manera particular en el conflicto escolar para pasar después a definir los principales tipos de conflictos y las causas que los provocan. Dedicaremos un apartado a hablar de la violencia por su relación con nuestro objeto de estudio. A partir de ahí, nos centraremos en la resolución de conflictos, para ello realizaremos un repaso a la historia de la resolución de conflictos, recogeremos también en este apartado la relación entre competencia social y resolución de conflictos, aspecto de especial interés en esta tesis doctoral. Por último, en este segundo capítulo realizaremos una descripción de los principales programas, nacionales e internacionales para resolver conflictos.

1. DEFINICIÓN DE CONFLICTO

Para la mayoría de autores, tal y como veremos, el conflicto es un fenómeno que acompaña la vida de las personas, es decir, es algo natural y propio de nuestra condición humana. Entendemos, desde nuestro trabajo, el conflicto como una oportunidad de cambio y mejora, y como una vía de aprendizaje de habilidades para la vida. Coincidimos con Vinyamata (1999) en que analizar y comprender los orígenes y causas del conflicto es una manera de entender a la persona, así como las sociedades que éstas conforman. En este apartado nos centraremos en intentar recoger algunas de las aportaciones que se han realizado en los últimos años sobre la definición de conflicto.

Jares (1995) señala que tanto en el plano escolar como en la vida social, el conflicto tiene, como el concepto de paz, una lectura negativa dominante, como algo no deseable o patológico. Es más, en ocasiones se asocia el conflicto a la violencia, confundiendo determinadas respuestas a un conflicto con su propia naturaleza. En

este sentido es necesario diferenciar entre agresión o cualquier comportamiento violento y el propio conflicto. Para este autor, como consecuencia del legado de la no-violencia, la investigación para la paz y la teoría crítica de la educación, el conflicto se asume como lo que realmente es, un proceso natural y consustancial a la vida que, si se enfoca positivamente, puede ser un factor de desarrollo personal, social y educativo.

Según Vinyamata (1999) el conflicto es una “confrontación de intereses, percepciones o actitudes entre dos o más partes. Esta confrontación no debería interpretarse de manera negativa, ya que los conflictos poseen aspectos positivos que permiten un desarrollo que beneficie a todas las partes implicadas” (p. 137).

Fisas (2001) define el conflicto como:

Un proceso interactivo que se da en un contexto determinado. Es una construcción social, una creación humana, diferenciada de la violencia (puede haber conflictos sin violencia, aunque no violencia sin conflicto), que puede ser positivo o negativo según cómo se aborde y termine, con posibilidades de ser conducido, transformado y superado. (p. 30)

Entelman (2002) señala que:

El conflicto es un proceso dinámico, sujeto a la permanente alteración de todos sus elementos. A medida que se desarrolla su devenir cambian las percepciones y las actitudes de los actores que, en consecuencia, modifican sus conductas, toman nuevas decisiones estratégicas sobre el uso de los recursos que integran su poder y, a menudo, llegan a ampliar, reducir, separar o fusionar sus objetivos. (p. 173)

Casamayor (1998) destaca que “un conflicto se produce cuando hay un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra, o con los de un grupo o con los de quien detenta la autoridad legítima” (p. 18). Así, para este autor, no sólo hay conflictos cuando se producen malos tratos físicos o verbales, también cuando se producen otras situaciones como deterioro del mobiliario o cuando alguien molesta o no deja trabajar a sus compañeros.

En este sentido, Zabalza (2002) señala cómo en ocasiones, parte del profesorado y de las familias se preocupa sólo de las conductas violentas e inadaptadas, olvidando que hay otras muchas fuentes de conflictos que deben ser abordadas. Coincidimos con este autor en que sería reduccionista no tener en cuenta la diversidad de conflictos que pueden darse en los centros educativos que reclaman soluciones que van más allá de lo punitivo.

Asimismo, consideramos como señala Uruñuela (2006), que los conflictos deben ser entendidos, no como algo raro y disfuncional, sino como normales y habituales en las organizaciones educativas. Parece natural que sus protagonistas tengan diversos intereses, diferentes planteamientos, distintas necesidades que chocan entre sí y dan lugar a la aparición de conflictos.

En esta línea, Funes (2001) señala que en las aulas de secundaria hay conflictos. Es difícil valorar si estos son mayores o menores que antes, pero en todo caso son diversos y complejos. Debemos tener presente, que aunque los conflictos son desequilibradores, no son un problema. El problema aparece cuando no acertamos con la respuesta educativa adecuada.

Como recoge Lederach (2000), el conflicto es un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, además, puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo. Por tanto, si aceptamos que el conflicto siempre va a estar presente en las aulas, quizá lo central tiene que ver con cómo tratamos esos conflictos, cómo lidiamos en los centros educativos con ellos.

En esta misma línea, coincidimos con Cornelius y Faire (1995) que señalan que el conflicto puede ser negativo o positivo, constructivo o destructivo según lo abordemos. Estos autores destacan que el simple hecho de cambiar el punto de vista desde el que lo observamos puede ayudar a modificarlo. Así, la resolución de un conflicto pasa en ocasiones por mirar desde otra perspectiva lo ocurrido, o entender el punto de vista de las otras personas.

Herraz y Lozano (2006) recogen las tres posibles formas de conceptualizar el conflicto: *tradicional*, el conflicto es algo negativo, que se debe eliminar; la *teoría*

conductual del conflicto, que entiende ésta como un proceso natural en todos los grupos y organizaciones; y, por último, la *perspectiva interaccionista*, que acepta el conflicto y lo alimenta, considera que un grupo en el que no existe conflicto tiende a volverse estático e indiferente a la necesidad de cambiar e innovar.

Para finalizar, señalar siguiendo a Andrés (2009) como, en estos momentos en los que parece que lo que destaca más en los centros son los conflictos por encima de las buenas relaciones de convivencia, debemos tener presente la importancia de llevar a cabo actuaciones de prevención en los centros educativos. En concreto, y tal y como proponemos en nuestro trabajo, promover las relaciones interpersonales positivas entre los distintos colectivos que están en el centro debe ser un objetivo central de la intervención educativa.

Si realizamos un análisis de las definiciones recogidas hasta aquí, podemos ver algunas coincidencias a la hora de definir qué es el conflicto:

- Diferencias en objetivos, opiniones, valores, necesidades, prioridades, etc.
- Frustración en las distintas partes, sentimiento de no haber logrado lo que se pretendía.
- Interdependencia o relación entre las partes en conflicto.
- El conflicto como un proceso natural y propio de la condición humana.

Por tanto, podríamos señalar como conclusión, que desde nuestro trabajo entendemos el conflicto como un proceso natural en la vida del individuo como ser social. Consideramos también que si éste es abordado de la manera adecuada puede suponer una oportunidad de aprendizaje y crecimiento, tanto personal como relacional.

Al analizar la estructura del conflicto, podemos distinguir tres partes, tal y como señala Lederach (1992):

- Personas: ¿Quiénes están involucrados en el conflicto?
- Proceso: Hace referencia a la cadena de acontecimientos que ha seguido el conflicto.

- Problema: ¿Cuáles son las posiciones, necesidades e intereses de las partes en conflicto?

Hemos hecho referencia al principio de este apartado a la conceptualización del conflicto como alguno natural y consustancial al ser humano. Si hablamos de conflictos entre escolares, de igual forma entendemos que son inevitables; es más, coincidimos con Ortega y Del Rey (2004) en que además son necesarios. Suponen un contexto de aprendizaje y puesta en práctica de estrategias de resolución de problemas, así como de habilidades sociales.

Novella y Puig (2003) señalan que cuando sólo percibimos los conflictos escolares como una anomalía destructiva y difícil de gestionar, estamos perdiendo una buena oportunidad de educar. Dicho de otro modo, enfrentarse a los conflictos es uno de los recursos pedagógicos más rentables que tenemos en nuestras manos.

2. LA VIOLENCIA

Dedicamos este apartado a clarificar qué entendemos por violencia por la clara vinculación de este fenómeno con el tema que nos ocupa. En muchas ocasiones se confunden los términos conflicto y violencia. En este trabajo, entendemos que la violencia es una forma de responder a los conflictos, pero desde luego no son términos equivalentes. Coincidimos con Ortega y Del Rey (2007) en que, de toda la diversidad de problemáticas que acontecen en un centro educativo, relacionadas con la convivencia, ha sido la violencia y específicamente, el maltrato entre escolares, el fenómeno que más ha influido en el desarrollo de programas de educación para la convivencia escolar. Las experiencias pioneras sobre prevención de la violencia escolar entre iguales, han demostrado que la vía más efectiva es la educación y la construcción de la convivencia.

La violencia puede ser entendida como una actitud o comportamiento que constituye una violación o un arrebato al ser humano de algo que le es esencial como persona (integridad física, psíquica o moral, derechos, libertades...). La violencia puede ser visible o invisible, puede proceder de personas o instituciones y puede realizarse activa o pasivamente. Además de la violencia directa, existe una violencia

estructural, de la que tal vez es más difícil tomar conciencia, pero que es la más cotidiana en nuestra sociedad (Seminario de Educación para la Paz, 1994).

Según el Informe Europeo “Proposal for an Action Plan to Combat Violence in School” elaborado por Salomaki (2001) por violencia se entiende el uso intencionado de la agresión física y psicológica, o del poder, ya sean solo amenazas o su uso efectivo, contra otra persona o contra un grupo o comunidad. Este informe señala que, aunque en la mayoría de los casos la violencia escolar no es mortal, puede causar graves daños al desarrollo de los niños y jóvenes. La violencia se puede expresar a través de amenazas verbales, exclusión, intimidación, agresión física y acoso/abuso sexual y a través de la tenencia de armas.

Para Ortega (1997) “existe violencia cuando un individuo impone su fuerza, su status o su poder contra otros de forma que les ocasiona algún tipo de daño físico o psicológico, sea de forma directa o indirecta” (p. 12). Cuando la violencia se hace presente en las relaciones entre chicos y chicas, nos encontramos ante una situación de riesgo, y no sólo físico, sino también psicosocial de todas las partes implicadas. Cuando un alumno o alumna sufre una situación de violencia, su autoestima disminuye, esta pérdida de confianza en uno mismo también suele acarrear una disminución del rendimiento académico (Ortega y Del Rey, 2004).

Podemos encontrar diferentes formas de conceptualizar la violencia según los autores a los que consultemos. En este sentido, Ortega y Del Rey (2007) señalan que la mayoría de investigaciones europeas que pretenden abordar la violencia escolar, enfocan el maltrato entre escolares a través de la percepción de éste por parte del profesorado, del alumnado o ambos. Afortunadamente, se están desarrollando otras investigaciones que incluyen en el estudio de la violencia interpersonal en la escuela, la violencia que ejercen los jóvenes hacia los adultos, y la violencia de los docentes a los jóvenes. Por tanto, aunque la violencia escolar más estudiada sea el bullying, es importante recordar que también existen otros tipos de violencia en los que se pueden ver implicado el alumnado.

En este sentido, Ortega y Del Rey (2007) señalan que existen dos líneas de trabajo que tratan de aclarar las diferentes entre violencia interpersonal en la escuela y bullying. Una, liderada por Olweus quien afirma que tanto el maltrato entre iguales

como la violencia están incluidos en el concepto de la agresividad, compartiendo entre ellos la agresividad física directa. Otra, en la que se encuentran las citadas autoras, Ortega y Del Rey, e investigadores como Smith y Sharp que considera el maltrato entre compañeros como un tipo de violencia interpersonal que se caracteriza por suceder en un entorno de convivencia cotidiana, por ser entre iguales, persistente y manifestarse de cualquiera de las formas posibles, es decir, verbal, física, social, etc.

En esta misma línea, también Cowie y Jennifer (2007) consideran que no existe una definición clara de violencia. Es más, esta definición puede variar dependiendo de en qué contexto tratemos de analizarla, y por tanto, es necesario entenderla utilizando distintas perspectivas. Desde su punto de vista, la violencia escolar es el resultado de la influencia de distintos factores, tanto individuales, como interpersonales, sociales y culturales.

Siguiendo a Galtung (1998), uno de los más importantes autores e investigadores en el campo de la paz a escala mundial, podemos diagnosticar los conflictos analizando la presencia o ausencia de tres tipos de violencia:

- 1. Violencia directa:** Según este autor es aquella que se refiere a la agresión física o verbal, al daño físico o psicológico. Es directa porque es consecuencia de la acción visible de un autor sobre un receptor. En los centros escolares nos encontramos con violencia directa en múltiples formas tales como interrupción, problemas de disciplina, violación de las normas de convivencia, maltrato entre iguales, vandalismo y daños materiales, violencia física, acoso sexual... Esta violencia directa necesita ser tratada mediante programas de mediación.
- 2. Violencia estructural:** Es el tipo de violencia que ejercen las estructuras en un sistema conflictual, por ejemplo, el entorno físico, las condiciones de vida o los sistemas políticos y económicos. En los centros escolares también se produce violencia estructural. En concreto, cabe destacar que, aunque los sistemas educativos contemplan medidas para democratizar los centros, existe desigualdad de poder entre alumnado, profesorado en general o equipo directivo, entre otros, por falta de funcionamiento efectivo y real de todos los órganos democráticos de gestión de los centros.

Esta desigualdad de poder genera una estructura jerárquica que supone una gran paradoja, porque es imposible educar para la democracia sin educar en democracia y estructuras democráticas. Esta violencia estructural exige programas de resolución de la misma.

- 3. Violencia cultural:** Está constituida por el conjunto de valores, creencias, ideologías y enseñanzas que promueven y justifican la violencia estructural y la violencia directa, como, por ejemplo, el contenido xenófobo de un libro de texto o la educación homofóbica de unos padres para con sus hijos. La violencia que se da en los centros de enseñanza está sustentada en una cultura que valora y justifica la opresión, el dominio del más fuerte y violento, el maltrato, el machismo, etc.

Como se puede observar en la Figura 2, la violencia, según Galtung, es como un iceberg, de modo que la parte visible es mucho más pequeña que la que no se ve.

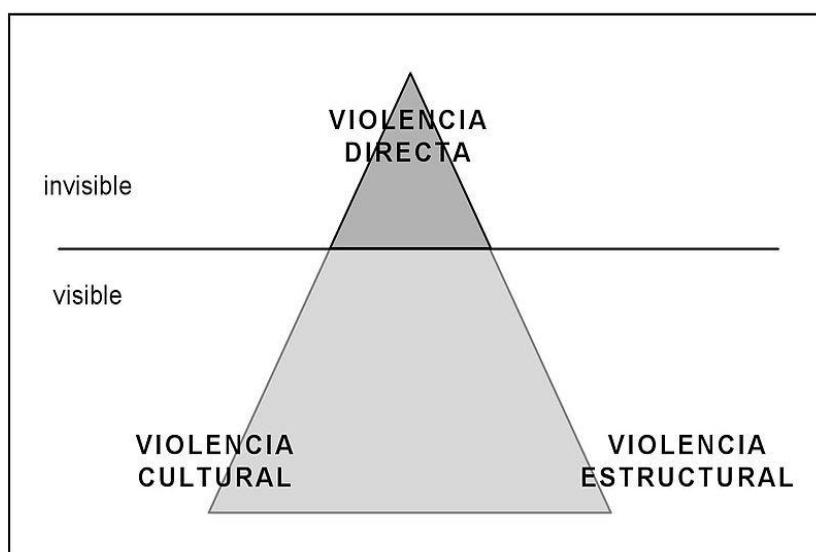


Figura 2. El triángulo de la violencia (Galtung, 1998)

Para este autor, el punto de partida es que el conflicto es obvio en la sociedad, pero no la violencia, y por tanto, el conflicto no necesariamente tiene que finalizar en violencia física y verbal. El fracaso en la transformación del conflicto es lo que conduce a la violencia.

Es necesario tratar los tres tipos de violencia, y no sólo la directa, para alcanzar una paz positiva. La violencia directa, estructural y cultural forman un círculo de

retroalimentación y se sustentan una a otra. Tratando los tres tipos de violencia convertimos la escuela en el motor de cambio de una sociedad que en muchas ocasiones educa en la insolidaridad, la competencia o la agresividad.

Una respuesta de no violencia rompe el círculo que se crea en situaciones en las que parece que responder con violencia es la única solución. Etxebarria (2003) habla del mensaje de perdón: ser tolerante cuando otro ha sido intolerante, si seguimos la ley del Talión, lo que ocurre es que *“ojo por ojo y nos quedamos todos tuertos”*. El perdón libera, tanto a víctimas como a agresores, y es la vía para destruir de raíz este círculo vicioso. Este perdón no implica olvidar, con el perdón no se olvida el pasado, no se trata de un olvido indiferente, es una respuesta activa, de fuerza que implica tomar una postura ante el conflicto de una manera no violenta.

Desde este punto de vista, se entiende la no violencia. Hay varias razones que justifican ésta, en primer lugar que cualquier tipo de violencia puede justificarse como respuesta a una previa y esto sólo alimenta el círculo de venganza, y no soluciona el problema, de modo que la alternativa es romper el círculo renunciando tanto a la violencia inicial como a la violencia de respuesta, asimismo supone entender que siempre hay otras soluciones posibles.

Tras la violencia, Galtung (1998) señala la necesidad de que se lleven a cabo tres procesos: reconstrucción/reconciliación/resolución. Ninguno de estos procesos funciona sin el otro. Cuando mejor se puede dar la reconciliación es cuando las partes cooperan en la resolución y reconstrucción. Para entender la violencia, hemos de tener en cuenta que tiene unas causas, no surge de la nada; esto implica que no podemos entender un conflicto sin su contexto y sin sus raíces. Mientras que en algunos casos la violencia es algo conductual que puede ser observado, el conflicto es más abstracto y amplio, y por tanto es necesaria una nueva forma de entender el conflicto.

Para este autor la existencia de conflictos no significa necesariamente la ausencia de paz, sino que la paz se puede definir en dos niveles:

1. La ausencia de violencia directa, estructural y cultural, entendiendo la paz como la suma de paz directa, paz estructural y paz cultural.

2. La paz como la capacidad de manejar los conflictos con empatía, no violencia y creatividad. La empatía se entiende como el acto de compartir cognitiva y emocionalmente, sentir y entender los sentimientos del otro, sin tener necesariamente que estar de acuerdo con él. La creatividad hace referencia a la capacidad para ir más allá de las estructuras mentales de las partes en conflicto, abriendo nuevos caminos de concebir la relación social en la formación del conflicto.

Para finalizar, destacar que hay algunas variables que la investigación muestra como factores de protección que pueden disminuir el efecto de la violencia. Siguiendo el Informe Europeo “Proposal for an Action Plan to Combat Violence in School” elaborado por Salomaki (2001) son los siguientes:

- A nivel individual, hay factores biológicos o la propia historia personal que llevan a una menor probabilidad de caer en la violencia. A nivel individual, una actitud intolerante hacia el comportamiento violento, es el factor más fuerte de protección.
- A nivel familiar, un factor fundamental es tener relaciones interpersonales estrechas que reduzcan la vulnerabilidad de las personas a cometer actos de violencia o a sufrir la victimización. Una relación cálida y de apoyo con los padres u otros adultos y amigos protege contra el comportamiento antisocial.
- En los centros educativos, existe también esta figura: trabajadores sociales de la escuela u orientadores que tienen debido a su tipo de trabajo más tiempo para cuidar de los jóvenes en situación de riesgo.
- A nivel comunitario, el contexto social es fundamental, incluyendo la escuela, lugar de trabajo, y el vecindario. El compromiso con la escuela y la participación en actividades prosociales son los factores de protección más importantes en la escuela y en la comunidad.

Todos estos aspectos, nos permiten sacar conclusiones que podemos trasladar a la escuela, así si queremos transmitir la idea de no violencia, el primer paso es asumir que no puede ser una visión impuesta, sino en una invitación a vivir de otra forma, hay que comenzar por luchar contra aquellas cosas que a todos nos tocan más de

cerca, y que de una u otra forma promueven que se perpetúe la violencia, por ejemplo, el egocentrismo, la falta de relatividad, interpretar sesgadamente los acontecimientos, etc.; es necesario educar en actitudes no violentas, promover la autonomía, la seguridad y confianza en uno mismo, la autoafirmación creativa, la empatía, las ventajas de la cooperación, aspectos que se deben trabajar en los centros educativos desde las primeras etapas. Es importante también acompañar los procesos de formación de identidades, los jóvenes necesitan referencias en su madurez, y labor de los docentes es ampliar el círculo de relaciones, mostrar diferentes formas de vivir que deben ser respetadas. En este sentido, creemos que un equipo de mediación en que profesores y alumnos trabajan codo con codo puede servir a este fin.

3. TIPOS DE CONFLICTOS

Analizamos en este apartado distintas tipologías de conflictos. Viñas (2004) afirma que en un centro educativo existen diversos tipos de conflictos. Este autor distingue cuatro grandes categorías: conflictos de poder, conflictos de relación, conflictos de rendimiento y los conflictos interpersonales:

1. Por conflicto de poder se entiende todos aquellos conflictos que se dan en relación a las normas (cuando un alumno reacciona contra el sistema se encuentra con unos mecanismos de poder que limitan su libertad y que aseguran la estabilidad del sistema).
2. Respecto a los conflictos de relación, son aquellos en los que una de las partes en conflicto es superior jerárquicamente o emocionalmente al otro. Estamos hablando de casos de “bullying”.
3. Los conflictos de rendimiento son todos aquellos relacionados con el currículum.
4. Los conflictos interpersonales, van más allá del hecho educativo y se dan en el centro en cuanto que en él se reproducen las mismas relaciones que en la sociedad.

Siguiendo a Puig Rovira (1997), podemos destacar la siguiente tipología de conflictos escolares:

1. Conflictos interpersonales:

- Ruptura de la armonía entre las personas.
- Conflictos psico-sociales.

2. Conflictos de adaptación a la escuela:

- Expectativas equivocadas: malestar e indisciplina.
- Conflictos pedagógicos.

3. Conflictos de sentido de la educación:

- Distancia insalvable entre escuela y alumnado.
- Conflictos socio-políticos.

De manera general, en los centros escolares, podemos destacar que nos encontramos los siguientes tipos de conflictos (Torrego, 2006):

- *Violencia general, psicológica, física y estructural*: incluye la violencia psicológica que puede expresarse con conductas como falta de respeto, maltrato, exclusión, motes, intimidación... Incluye también la violencia física contra uno mismo y contra las personas, también la violencia que la estructura del propio sistema ocasiona a las personas que habitan en ella, la organización deficiente del centro y del currículo que pueden generar procesos de exclusión (currículo como instrumento a modificar).
- *Disrupción en las aulas*: es un conglomerado de conductas inapropiadas que se producen en el aula y que impiden el normal desarrollo de la actividad educativa, pérdida de tiempo, falta de disciplina. Se trata del tipo de violencia que ocasiona mayor índice de fracaso escolar.
- *Vandalismo*: violencia física contra el centro y sus instalaciones.
- *Problemas de disciplina*: trasgresión de normas de convivencia.

- *Bullying*: maltrato reiterado y permanente dirigido a un compañero que es incapaz de defenderse.
- *Acoso y abuso sexual*.
- *Absentismo y deserción escolar*: no ejercer las tareas como estudiante o como profesor.
- *Fraude-corrupción*: trasgresión de los comportamientos socialmente reconocidos y aceptados en la vida escolar: copiar, tráfico de influencias...
- *Problemas de seguridad en el centro escolar*: miedo a sufrir daños de diverso tipo, por parte de miembros de la comunidad educativa o fuera de ella.

Por último, queremos recoger la clasificación que realizan Martín et al. (2006) que nos sirve para describir más detalladamente algunos de los conflictos más habituales en los centros educativos. Estos autores señalan que existen seis tipos de conflictos de convivencia: disrupción, agresiones de los estudiantes hacia el profesorado, agresiones de los docentes al alumnado, maltrato entre iguales, vandalismo y absentismo, que analizamos a continuación.

De la lectura de las propuestas de diferentes autores se desprende que lo que entendemos por “**disrupción**” o por “conductas disruptivas” depende mucho de la apreciación de cada profesor. Cada ser humano percibe una misma situación de manera distinta, por eso a la hora de interpretar qué conductas resultan molestas, cada persona puede interpretar de manera diferente los hechos.

Gotzens (1986) habla de indisciplina o comportamiento indisciplinario, disruptivo o inapropiado refiriéndose a toda actividad del alumno que transgrede, viola o ignora la normativa disciplinaria establecida.

Sanders y Hendry (1997) destacan que “la conducta disruptiva es cualquier conducta que entorpece el orden y la disciplina en la escuela y el bienestar educativo de los alumnos escolarizados en ella”. (Citado en Marchesi, 2004, p. 128).

Desde el modelo integrado de gestión de la convivencia, tal y como recoge Torrego (2006), se definen las conductas disruptivas como “un conglomerado de

conductas inapropiadas que se producen en el aula y que impiden el normal desarrollo de la actividad educativa (boicot, ruido permanente, interrupciones, etc.)” (p. 20).

Se puede considerar el **absentismo** como un conflicto de convivencia, tal y como recogen Martín et al. (2006), aunque esta apreciación puede resultar polémica. El inicio del absentismo puede partir de las malas relaciones interpersonales, en particular con los docentes. Muchos profesores consideran que, independientemente de la causa, las ausencias de algunos alumnos hacen muy difícil sacar adelante la clase.

Las **agresiones de estudiantes a docentes**, aunque son poco frecuentes, en algunos centros sí se han convertido en un problema importante. Incluimos aquí faltas de respeto, agresiones verbales y físicas. Este tipo de agresiones son más difíciles de solucionar a través de procedimientos participativos, como es la mediación.

En cuanto a las **agresiones de docentes a estudiantes**, tampoco son frecuentes, por lo menos en su vertiente más explícita (agresión física o agresión verbal). Pero sí resulta más frecuente que el profesorado ridiculice a los alumnos o les “coja manía”.

Otro tipo de conflicto de convivencia es el **vandalismo**, se trata de una conducta antisocial contra la institución educativa; en ocasiones refleja problemas de relación interpersonal con miembros de la comunidad educativa, y en ocasiones un rechazo generalizado contra el sistema escolar. Hay un tercer tipo de situación, y es cuando el vandalismo es un desajuste social que no tiene que ver únicamente con el centro, sino que se produce en otros contextos.

Por último, destacamos el **maltrato entre iguales**. Este tipo de conflicto de convivencia fue investigado en los años 70 de forma pionera por Olweus. En este tipo de conflictos lo que se produce es una pérdida de la simetría entre los iguales dando lugar a una dinámica de dominación entre agresor y víctima.

Fernández (1998) explica este tipo de situaciones señalando que son:

Aquellas en la que uno o varios escolares toman como objeto de su actuación injustamente agresiva a otro compañero y lo someten, por tiempo prolongado, a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenazas, aislamiento, etc. y se

aprovechan de su inseguridad, miedo y dificultades personales para pedir ayuda o defenderse. (p. 47)

Como hemos destacado, Olweus (1998) fue uno de los primeros en estudiar este fenómeno y elaboró una serie de criterios para detectar el problema de forma específica. Para que una agresión se considere abuso y/o maltrato se deben cumplir los siguientes requisitos:

1. La acción tiene que ser repetida, ha de haber ocurrido durante un tiempo prolongado.
2. Existe una relación de desequilibrio de poder, de indefensión entre la víctima y el agresor. Es decir, no puede referirse a una pelea concreta entre dos individuos en igualdad de condiciones.
3. La agresión puede ser física, verbal o psicológica. Física, se refiere a agresiones del cuerpo; verbal, a insultos, motes, burlas, etc. y psicológica, se refiere al aislamiento, rechazos, chantajes...

Queremos terminar destacando por su frecuencia en los centros escolares un tipo de conflicto que creemos que responde muy bien a la mediación entre iguales, se trata de los conflictos interpersonales. Torrego y Funes (2000) señalan que el conflicto interpersonal hace referencia a:

Aquellas situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y los sentimientos y donde la relación entre las partes en conflicto puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución de conflictos. (p. 37)

4. CAUSAS DE LOS CONFLICTOS EN EL AULA

La conceptualización del conflicto varía según el punto de vista desde el que lo analicemos; desde la perspectiva crítica, tal y como señala Jares (1997), y como hemos señalado anteriormente, se ve el conflicto como algo natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, y se entiende como algo necesario para el

cambio social. El problema es que hasta hace poco tiempo, ni se le ha dado importancia, ni se ha formado a los profesores para afrontar los conflictos de esta forma, y los conflictos han sido relegados a un segundo puesto.

Cuando el conflicto se niega y no se ponen en juego las medidas necesarias para afrontarlo, se genera agresividad; asimismo, cuando se ignora o se silencia, el conflicto se convierte en una herramienta para destruir, en lugar de una oportunidad para aprender.

Los conflictos en la organización se generan por diferentes causas, tal y como señala Jares (1997), las más habituales están relacionadas con los siguientes aspectos: en primer lugar, la existencia de distintas ideologías, distintas formas de pensar por parte del profesorado, en segundo lugar, los conflictos que se generan por diferencias de poder, por ejemplo, entre los diferentes departamentos de los centros, a la hora de tomar decisiones, etc., puede haber también conflictos provocados por una ambigüedad de las metas y funciones, por la falta de claridad en la normas que dicta la organización, etc., y por último, también en la escuela hay conflictos por cuestiones personales, por problemas de relación entre personas, por la falta de comunicación, y otras variables relacionadas con aspectos interpersonales. Ya hemos destacado en el apartado anterior, que consideramos que la mediación entre iguales puede ser una herramienta muy eficaz para este tipo de conflictos relacionados con aspectos interpersonales.

Todo esto nos lleva a considerar a la escuela como un sistema de interrelaciones, un sistema complejo en el que el conflicto está presente, simplemente por el hecho de ser una organización. Se hace necesario en este contexto, explicar los conflictos que se producen en el centro y analizar si obedecen a cuestiones coyunturales y más o menos puntuales del funcionamiento organizativo, o si se trata más bien de conflictos inherentes a la propia naturaleza de la institución escolar. Cuando dejamos pasar los conflictos sin resolverlos, es cuando surge el problema, puesto que como señala Jares (1997) éste se hace crónico y deja de tener sus propiedades vitalizantes y democráticas para el grupo, pudiendo llegar a ser un elemento desestabilizador del mismo.

Siguiendo a Kreidler (1984), podemos destacar las siguientes causas que provocan conflictos:

1. Una atmósfera competitiva. Cuando hay una atmósfera competitiva en el aula, los estudiantes aprenden a trabajar compitiendo contra los demás, en lugar de trabajar con los demás.
2. Un ambiente intolerante. Un aula intolerante es un aula hostil, en la cual hay desconfianza. Los alumnos saben ser colaboradores, tolerantes y en ocasiones, ni siquiera amables.
3. Comunicación precaria. La comunicación precaria crea un terreno especialmente fértil para el conflicto. Muchos conflictos pueden atribuirse a malos entendidos o percepciones erróneas de las intenciones, los sentimientos, las necesidades o las acciones de los otros.
4. La expresión inadecuada de los sentimientos. Todos los conflictos tienen un componente afectivo y la forma en que las personas expresan sus emociones tiene un papel importante en cómo se desarrollan los conflictos.
5. La carencia de habilidades para la resolución de conflictos. Los conflictos del aula pueden crecer cuando los estudiantes y también los docentes no saben cómo responder de manera creativa ante los conflictos. Los padres y el grupo de compañeros a menudo recompensan los enfoques violentos o muy agresivos ante los conflictos, e indudablemente hay modelos sociales para este tipo de conductas, como pueden ser los que ofrecen los medios de comunicación.
6. Abuso de poder de parte del maestro. El propio profesorado puede crear una gran cantidad de conflictos, entre otros aspectos, porque tiene una influencia muy fuerte en los factores nombrados anteriormente.

Martín et al. (2006) realizan una investigación en el curso 2005-2006 en una muestra de 80 centros de educación secundaria del País Vasco mediante cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión. En este estudio, se recogen diferentes

aspectos en relación a las causas y solución de los conflictos, hemos querido recoger aquellos que están más relacionados con nuestra investigación:

- El alumnado y las familias creen que la causa de los conflictos se debe fundamentalmente a que hay alumnos muy conflictivos. Los docentes por su parte achacan los conflictos a que las familias son demasiado permisivas con sus hijos e hijas.
- El profesorado atribuye muy poca importancia a los factores relacionados con su práctica docente.
- Los alumnos de 2º de ESO creen en mayor medida que los de 4º que son las características de los propios estudiantes la principal causa de los conflictos. Consideran asimismo en una proporción más alta que se debería ser más duro con los alumnos más conflictivos.
- Todos los colectivos (familias, profesorado y alumnado) creen en su mayoría que los conflictos se resuelven de forma justa, pero en el caso de los estudiantes sólo lo piensa uno de cada dos, en el de las familias una de cada tres, mientras que en el profesorado lo opina el 90%.
- Los centros responden a los conflictos con medidas internas. Las denuncias a la policía y a los juzgados son muy infrecuentes.
- Las familias creen que recurrir a la vía judicial es una buena manera de actuar ante los conflictos, los docentes en cambio están en desacuerdo con esta idea.

Según Binaburo y Muñoz (2007) existen diferentes variables que pueden ser consideradas como desencadenantes del conflicto:

1. Diferencias y defectos de personalidad.
2. El desinterés y la falta de motivación en el trabajo.
3. Objetivos y metas diferentes.

4. Recursos compartidos: el conflicto puede surgir cuando una parte de la comunidad escolar considera que aporta más que lo que recibe o cuando se deben compartir recursos escasos entre los diferentes estamentos.

5. Diferencias de información y percepción: cada miembro de la comunidad escolar selecciona sólo una parte de la información en función de sus intereses.

Otros datos significativos los podemos obtener en el estudio de Zabalza (1999) en el que se preguntaba al profesorado por la situación de la convivencia. A la hora de explicar por qué suceden los problemas de convivencia, el profesorado tiende a situar las causas en factores de tipo personal o familiar de los alumnos. A la situación familiar como causa importante de los problemas de convivencia aluden el 53,8% del profesorado. Otro tanto hace el 54,1% con respecto a los problemas individuales de los propios alumnos problemáticos.

En el estudio, ya citado, llevado a cabo por el equipo formado por CIE-FUHEM e IDEA (Rey, 2003) sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia, se incluía en el cuestionario una pregunta al final de este apartado en el que se ofrecían posibles motivos relacionados con el origen de los conflictos cuya importancia los alumnos tenían que valorar. Los resultados muestran claramente que en el origen de los conflictos los estudiantes sitúan el hecho de que haya algunos alumnos muy conflictivos. Es interesante que las otras dos causas más citadas también focalizan en los propios alumnos la responsabilidad de los problemas: “no respetan la autoridad de los profesores” y “están acostumbrados a hacer lo que quieran en casa”. Podemos extraer de estos últimos datos la poca importancia que se da al comportamiento de los profesores.

En el País Vasco, el informe del Ararteko “*Convivencia y conflictos en los centros educativos*”, realizado en 2006 por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) recoge, en relación a las causas de los conflictos, que en general se suele exculpar al profesorado, y se vierte la responsabilidad de lo ocurrido en características del alumnado. Incluso los propios alumnos tienen esta percepción. Casi la mitad señala que se debe a que “hay alumnos muy conflictivos” y aproximadamente otro 20% lo atribuye a que “no respetan la autoridad de los profesores”. Estas proporciones aumentan en el caso de los docentes, que sin embargo

no identifican ningún factor que dependa de ellos. Pero, para los docentes, la principal causa de los problemas de convivencia se sitúa en la forma en la que están siendo educados sus alumnos y alumnas en las familias.

De estas investigaciones e informes, extraemos la idea de que en general, el origen de los conflictos se suele situar en variables de tipo individual, como es el hecho de que haya alumnos conflictivos. A pesar de esta concepción, desde esta investigación defendemos la necesidad de que el conflicto se aborde desde una perspectiva más amplia que tenga en cuenta a la totalidad de la comunidad educativa y a las distintas estructuras del centro.

5. LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Analizamos en este apartado distintos aspectos en relación a la resolución de conflictos. Su importancia queda patente tras revisar todo lo comentado en el apartado anterior sobre la necesidad de abordar los conflictos para convertirlos en una oportunidad educativa. Es más, García Raga y López Martín (2011) consideran que aprender a resolver los conflictos de manera pacífica es una de las competencias que resulta necesario adquirir para lograr una convivencia democrática.

Comenzaremos este apartado realizando un repaso a aquellos hitos más significativos que se han producido en los últimos años en torno a este tema, describiremos posteriormente el panorama actual en esta línea de investigación y terminaremos recogiendo referencias a la normativa española en materia de resolución de conflictos.

5.1. HISTORIA DE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Para Vinyamata (1999) la resolución de conflictos inició su desarrollo hace aproximadamente 35 años en Estados Unidos en parte motivada por la tensión producida por la guerra fría y por la creación de nuevo armamento de destrucción masiva que hacía replantearse la concepción de la guerra y del equilibrio internacional. Los orígenes de la mediación y la resolución de conflictos se localizan en los esfuerzos realizados para tratar de comprender la paz y los conflictos desde una óptica espiritual que desarrollaron los menonitas y cuáqueros de Estados Unidos, a los que posteriormente se incorporarían la mayoría de expresiones cristianas y budistas.

Podemos destacar también las aportaciones de filosofías de la no violencia lideradas por personas como Gandhi.

Recogemos a continuación un resumen de la propuesta de Fisas (2004) que realiza un recorrido por las principales aportaciones que se han producido en los últimos años en este campo de la resolución de conflictos y la investigación sobre la paz. Según este autor, los orígenes de estos estudios podríamos encontrarlos en los años 30, cuando el ruso Sorokin funda el Departamento de Sociología en la Universidad de Harvard, y estudia las guerras de los últimos siglos. En los años 40, destaca la figura del británico Lewis Richardson, cuáquero, que estudió también las causas de la guerra y creó un modelo matemático sobre el rearme, y Quincy Wright, profesor de Ciencia Política de la Universidad Chicago, que publicó “Un estudio sobre la guerra”, con una visión multidisciplinar sobre el tema. Mary Parker fue también una pionera en los estudios sobre negociación con ganancia mutua, en lo que ella llamaba “intercambio integrativo”.

En los años 50, justo después de la Segunda Guerra Mundial, la preocupación por las armas nucleares y el conflicto entre las grandes potencias lleva a un incremento de las investigaciones sobre la paz. Una de las figuras más emblemáticas de aquella época fue el economista norteamericano Kennet Boulding y el psicólogo Anatol Rapoport; ambos crearon un Centro para la Investigación y la Resolución de Conflicto. La socióloga Elise Boulding, es también una de las luces más brillantes en el pensamiento sobre la paz. Una de las ideas que destaca es que deberíamos pensar y actuar con un espacio temporal de 200 años en nuestra mente (pensar en la herencia del pasado y lo que debemos dejar para las futuras generaciones).

En los años 60, destacan las aportaciones del diplomático australiano John Burton, quien avanzó la tesis de que el conflicto forma parte de la naturaleza humana, idea que mantenemos también en este trabajo, y de que para abordarlo hay que desarrollar la “provención”. La provención se refiere a los medios por los cuales se anticipa y maneja una situación, eliminando las posibles causas del conflicto, sin la reserva de una amenaza del uso de la fuerza, lo contrario, por tanto, de las teorías de ataque anticipatorio.

En los años 60 se desarrolló la teoría de la negociación, Thomas Schelling fue uno de los promotores de esta teoría, defendiendo que el conflicto es un fenómeno muy complejo en el que el antagonismo y la cooperación aparecen íntimamente unidos.

En 1964, Johan Galtung fundó el Instituto de Investigación sobre la Paz de Oslo (PRIO) y la revista *Journal of Peace Research*. A Galtung debemos conceptos tan básicos como violencia directa y violencia estructural, la paz positiva y la paz negativa, etc. alguno de los cuales ya hemos abordado en este trabajo. Herbert Kelman, psicólogo social, contribuyó también en esa época a la realización de talleres de resolución de problemas, con la participación de actores involucrados en diversos conflictos armados.

En los años 70 y 80 se produce un fuerte desarrollo en este campo, debido en parte al interés por analizar las crisis internacionales, las guerras internas, los conflictos sociales, los procesos de mediación, la acción no-violenta, etc. En los 70, uno de los teóricos no-violentos más importantes fue Gene Sharp, que estudió y sistematizó las acciones violentas de inspiración gandhiana, cuáquera y menonita, cuyo objetivo no es ganar sino cambiar las relaciones entre los antagonistas. El norteamericano Paul Wher fue también una de las figuras más destacadas en el estudio de la regulación de conflictos, así como uno de los promotores de lo que luego sería el paradigma de la transformación.

El budismo también ha influido en esta disciplina, especialmente en Johan Galtung y Adam Curle, que se han distinguido igualmente en el desarrollo del paradigma de la transformación de los conflictos, poniendo el acento en las raíces profundas del conflicto, las percepciones, los valores y las actitudes de los actores.

En los 80, John Burton trabajó estrechamente con Edward Azar en la Universidad de Maryland, desarrollando el concepto de “conflicto resistente”, para referirse a aquellos conflictos que perduran durante mucho tiempo, y que se resisten a la mayor parte de los intentos de resolución.

En los años 80 se desarrolló también la perspectiva de género en la resolución de conflictos, con las aportaciones de Betty Reardon, Myriam Miedzian y Birgitt Brock-

Utne, cuyos libros desde una perspectiva feminista han revolucionado la disciplina de la investigación sobre la paz.

La escuela que ha tenido más resonancia pública ha sido probablemente la del Programa de Negociación de la universidad de Harvard, que engloba a varios centros y disciplinas. Particularmente conocidos son los trabajos de Roger Fisher y William Ury y sus procesos de mediación y de negociación basados en la distinción de intereses y necesidades y la búsqueda del yo gano-tú ganas; posteriormente los analizaremos con mayor detenimiento.

En los años 90 se ha consolidado el paradigma de la “transformación de conflictos”, impulsado particularmente por John Paul Lederach. Adam Curle y Johan Galtung, forman parte igualmente de este cambio conceptual. La transformación de conflictos implica transformar el propio conflicto para que llegue a ser generador de capacidades constructivas, de cambio social y reducción de los motivos que lo generaron.

Aunque nuestro trabajo bebe de todas estas fuentes, cabe señalar que este último punto nos parece especialmente relevante como marco para elaborar este trabajo. Entendemos el conflicto como un elemento transformador. Vamos más allá, la experiencia nos ha mostrado que el hecho de crear un equipo que previene conflictos ya es por sí mismo un hecho que transforma la realidad. Introducir personas con una formación específica y una sensibilidad especial ante determinadas situaciones genera un cambio en las aulas. De algún modo podríamos decir que esta prevención de conflictos también es transformadora.

5.2. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LA ACTUALIDAD

Tras realizar un repaso a las principales figuras de la resolución de conflictos y sus aportaciones, nos centramos a continuación en describir algunas propuestas actuales en relación a la resolución de conflictos.

Aunque hoy en día encontramos propuestas que ofrecen una visión positiva de la resolución de conflictos, con las cuales nos identificamos, el nacimiento de los estudios del conflicto proviene directamente de la necesidad de eliminar conflictos sociales y políticos por vías diferentes a la de la violencia. Por esta razón, los estudios

iniciales que se desarrollaron sobre el conflicto provienen de esa percepción negativa y parten de la idea de que los conflictos deben ser erradicados.

Desde nuestro punto de vista nos identificamos con una corriente más positiva de la resolución de conflictos y entendemos, como señala Vinyamata (1999) que:

La resolución de conflictos designa una corriente innovadora de pensamiento y de aplicación del mismo que aspira a comprender e intervenir positivamente en la resolución de los conflictos de una manera pacífica y no violenta. La manera de resolver pasa por procesos de pacificación y de reconciliación que conducen a transformaciones en la comprensión y expresión humanas. (p. 144)

Para Vinyamata (1999), si observamos cualquier proceso conflictivo, éste se suele desarrollar con un incremento de la tensión en forma de escalera. Cada peldaño supone un incremento de la tensión. Los primeros peldaños en general suelen definirse por pérdidas de confianza o deterioro del equilibrio; conforme avanzamos en los peldaños nos encontramos con ofensas más graves. Esta escalada conflictual debe resolverse también bajando peldaño a peldaño, es decir debe desandarse el camino, la solución implicará bajar esta misma escalera pero en sentido contrario, es decir, induciendo o favoreciendo los comportamientos y actitudes opuestas a los que han generado el conflicto.

Este autor señala que, aunque cada caso merece una atención personalizada, existen una serie de pasos que se deben seguir en la resolución de conflictos:

1. Reducción de la tensión que permita la recuperación de las facultades de las partes en conflicto. Esta reducción en ocasiones puede lograrse a través del diálogo, pero en ocasiones la distancia también puede resultar acertada.
2. Detección de necesidades y problemas. En esta fase el objetivo es que las partes puedan expresarse y manifestar sus necesidades e inquietudes. El respeto se convertirá en un aspecto fundamental en este proceso.
3. Reconstrucción en común de la relación. Una vía puede ser el establecimiento de proyectos comunes, acuerdos o alianzas. Para este autor, la palabra y el

acuerdo verbal resulta más recomendable que los acuerdos por escrito que pueden suscitar más problemas.

Para Burton (1993) el conflicto y la resolución de conflictos son un fenómeno universal. Asimismo, la resolución de conflictos tiene un componente ético derivado de la responsabilidad de intervenir en relaciones interpersonales. En función de la concepción que tenemos del conflicto, las propuestas de resolución variarán. Es decir, si consideramos que el conflicto está provocado por variables individuales, por ejemplo, la agresividad, buscaremos alternativas represivas para solucionarlo. Mientras que si el conflicto está ligado a la naturaleza humana, trataremos de buscar una solución basada en el ajuste del entorno.

Cuando hablamos de solucionar un conflicto es importante tener en consideración que no hay una sola vía o estrategia para dar solución a todos los problemas, sino que será necesario analizar la situación para ver qué estrategias son las más adecuadas para ese conflicto concreto. En esta línea, cabe destacar la aportación de Puig Rovira (1997) que señala que la resolución de conflictos pretende evitar la aparición de respuestas claramente erróneas y, sobretodo, intenta transmitir algunos conocimientos y algunas pautas de conducta para tratar de modo cooperativo los conflictos. Eso a veces significará su solución, pero en otros casos los resultados son aparentemente más modestos: la gestión positiva de los conflictos, el logro de acuerdos limitados pero constructivos, o la pacificación de las partes aunque las posturas respectivas puedan seguir estando frenadas. Según este autor, no debemos esperar resultados milagrosos de las técnicas de resolución de conflictos, sino la posibilidad de desarrollar capacidades personales que predisponen al acuerdo y a la resolución cooperativa de las situaciones de conflicto.

Continuamos analizando la resolución de conflictos, ahora desde la perspectiva de la Educación para la Paz que plantea Cascón Soriano (2000). Este autor señala que se puede trabajar el conflicto en tres niveles:

1. **Prevención:** entendido como el proceso de intervención y regulación del conflicto cuando está en sus primeros estadios, antes de que aumente la tensión. Se propone desarrollar una serie de habilidades como: generar un

ambiente de confianza, favorecer la comunicación, tomar decisiones por consenso y trabajar la cooperación.

2. **Análisis y negociación:** hace referencia a la búsqueda de soluciones creativas mutuamente para las partes, para regular el conflicto.
3. **Mediación:** es el proceso para la resolución de conflictos en el que es necesaria la intervención de una tercera persona. La mediación es relevante para aquellos casos en los que las partes han agotado las posibilidades de resolver el conflicto por sí mismos, o en los que la situación de violencia o incomunicación impiden que puedan hacerlo sin ayuda de un tercero.

Este autor habla de la *prevención de los conflictos* para aludir a la necesidad de actuar antes de que se produzca la crisis. En este sentido, Cascón Soriano (2000) apunta que la prevención en el ámbito educativo significará intervenir en el conflicto cuando todavía esté en los primeros estadios, sin esperar que alcance la fase de la crisis.

El segundo nivel que plantea es el del **análisis y la negociación** y lo que pretende es capacitar a los alumnos para analizar, negociar y buscar soluciones creativas y satisfactorias para las partes implicadas que les permitan resolver de manera autónoma sus propios conflictos.

Frente al conflicto, sea cual sea su naturaleza hay diversas posibilidades de reacción. Binaburo y Muñoz (2007) destacan los cinco estilos más usuales de afrontar un conflicto; de todos ellos, consideramos que el último es el más adecuado para reconvertirlo en un proceso positivo y en una oportunidad para aprender.

1. Competir. La persona mantiene su posición firme. Utiliza amenazas, sanciones, imposiciones, para persuadir al otro a que acepte su solución. No cede hasta que haya un ganador y un perdedor. Así no se resuelve el conflicto porque se cortocircuita la relación con el perdedor.
2. Evitar. Actitud escapista ante el conflicto. Se trata de no hacer nada y esperar a que el conflicto se disuelva, pues no hay deseos de satisfacer los propios intereses ni los ajenos. En apariencia hay tranquilidad, pero el problema que se enquistó puede volver a aparecer en cualquier momento.

3. Acomodar. Se satisfacen los intereses de la otra persona, renunciando a las propias necesidades. Lo que interesa es ajustar el comportamiento a las expectativas del otro. Aquí la solución se consigue cediendo y de este modo se corre el riesgo de herir la autoestima.
4. Negociar. Acuerdo mediante la satisfacción de las necesidades de ambas partes, pero perdiendo la oportunidad de optimizar los beneficios. La percepción final es de satisfacción porque han sido recogidos los intereses y necesidades de ambos.
5. Colaborar. Favorecer comportamientos cooperativos, para satisfacer al máximo los intereses y necesidades de ambas partes. Es un proceso más largo, pero hay más expectativas de resolución del conflicto. Este es el estilo más adecuado porque potencia la relación entre las personas y porque ambas partes se benefician.

Cuando se produce un reconocimiento del conflicto por las partes implicadas, siempre será más fácil entrar en una vía negociadora, mientras que tratar de eludir el conflicto da pie a que se produzca un agravamiento de las tensiones latentes y, con ello, una escalada del conflicto. La acomodación puede suponer un aplazamiento de las hostilidades, pero no una resolución de las mismas. La arrogancia y la actitud belicista, por supuesto, desprecian cualquier posibilidad inicial de llegar a un diálogo que conduzca a un cese de las hostilidades.

Es necesario educar para el conflicto como algo natural y consustancial al ser humano, asumir el sentido positivo de la agresividad, encauzarla, y quitarle todo el valor negativo que en ocasiones se le ha adjudicado.

Un ámbito en el que también se ha profundizado de cara a ofrecer una alternativa en la búsqueda de soluciones a una determinada situación o conflicto es el relativo a la solución de problemas. D'Zurilla y Goldfried (1971) idearon la Técnica de Solución de Problemas que consiste en una estrategia de cinco pasos para encontrar solución a cualquier tipo de problema con el que nos encontremos. Se define un problema como un fracaso para encontrar una respuesta eficaz ante una situación determinada. Los cinco pasos para resolver un problema son:

1. Especificar el problema.
2. Concretar la respuesta que como hábito damos al problema.
3. Hacer una lista con soluciones alternativas.
4. Valorar las consecuencias de cada alternativa.
5. Valorar los resultados.

La mayor elaboración y aplicación del entrenamiento en solución de problemas en el ámbito de las relaciones interpersonales es el elaborado por el grupo de la universidad de Hahnemann en Filadelfia. Según Trianes, Muñoz y Jiménez (1997) este grupo parte de la idea de que hay una forma de pensar (el pensamiento de solución de problemas) que establece diferencias entre niños con buena o mala adaptación socioemocional, y que un pensamiento eficaz de solución de problemas exige una serie de subhabilidades. Uno de los programas desarrollados en esta línea es el de Spivack, Platt y Shure (1976). Estos autores proponen un entrenamiento en situaciones interpersonales, de cada una de las 5 dimensiones que proponen D'Zurilla y Goldfried. Se trata de entrenar a los niños en habilidades cognitivas que consideran necesarias para que éstos se enfrenten a situaciones problemáticas personales e interpersonales.

Cuando nos enfrentamos a un conflicto hay numerosas técnicas que pueden ser utilizadas, el arbitraje, conciliación, mediación o negociación entre otras; al intervenir lo importante no radica en la aplicación de una determinada técnica, sino en aprender a hacer uso de una herramienta u otra en función del trabajo al que nos enfrentamos. Un aspecto importante es abordar el conflicto de una manera creativa. El objetivo es no centrarse en los aspectos negativos, sino aprovechar y potenciar aquellos aspectos que pueden ayudar en la resolución.

Munné y Mac-Cragh (2006) recogen distintas formas de proceder que se pueden poner en marcha con el fin de conseguir una mejor integración de las relaciones en la comunidad educativa y así hacen referencia a distintas técnicas de solución de problemas:

- La sanción escolar. Es la pena que el reglamento del centro establece para aquellas personas que lo incumplen; en este caso no hay posibilidad de diálogo y el poder recae en la persona que, con autoridad, hace respetar las normas del centro.
- El arbitraje escolar. Es un proceso de diálogo que se realiza entre las partes implicadas con la presencia de un tercero que decide la resolución del conflicto. El poder recae en esta tercera persona que tiene autoridad para imponer un acuerdo, y las dos partes en conflicto deben someterse. Hay que evitar confundir la mediación con el arbitraje en el cual, tal y como señalan Herraz y Lozano (2006), las personas en conflicto de forma voluntaria o bien impuesta de forma legal, asumen la decisión del juez.
- La conciliación escolar. Es un proceso de diálogo que se realiza entre las partes implicadas, con la presencia de un tercero, que ayuda a las partes a decidir partiendo de sus intereses y necesidades. A diferencia del mediador, el conciliador puede realizar propuestas de solución que las partes pueden aceptar o no. En este caso, el poder sigue recayendo en las partes, aunque el tercero puede proponer soluciones.
- La mediación escolar. Es un proceso de diálogo que se realiza entre las partes implicadas con la presencia de un tercero imparcial que no debe influir en la resolución del conflicto, pero que facilita el diálogo entre las partes. El poder, por tanto recae en las dos partes en conflicto.
- La negociación escolar. Es un proceso de diálogo enfocado al entendimiento de un conflicto entre las partes implicadas. No existe la presencia de un tercero y la resolución, si llega, se realiza basándose en la voluntad de todos los implicados. En este caso, todo el poder recae en el diálogo entre las partes.

Mostramos en la Figura 3 las técnicas presentadas ordenadas según el reparto de poder, como vemos, en la parte baja de la pirámide se sitúan aquellas técnicas que hacen más hincapié en el diálogo de las partes.

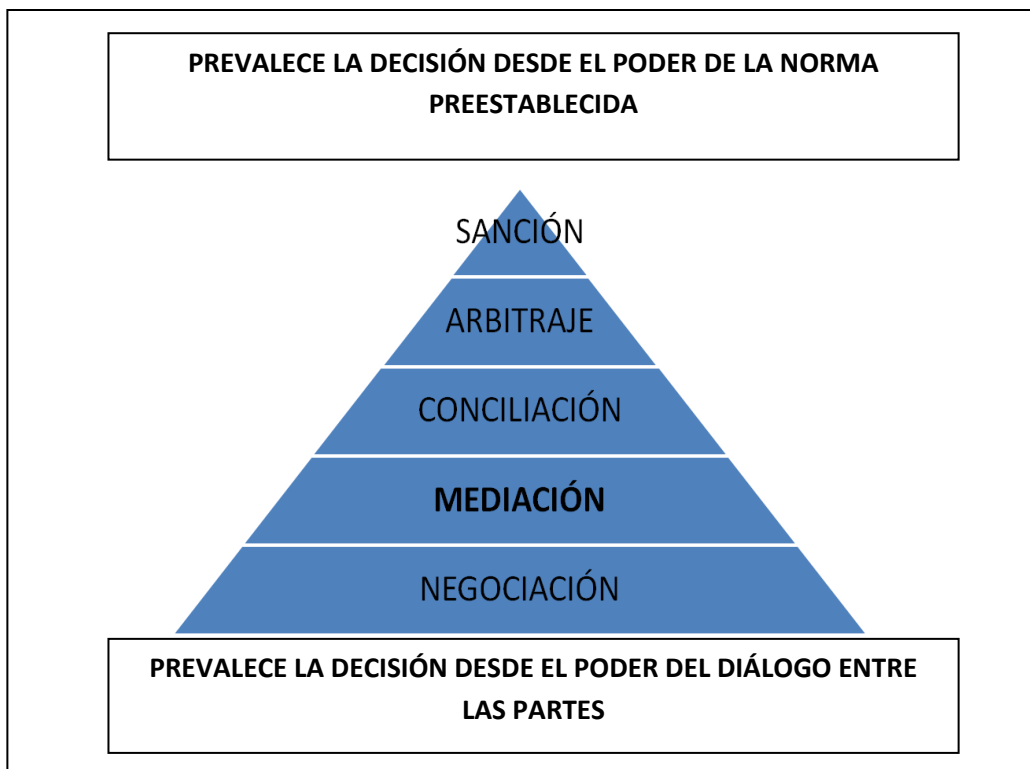


Figura 3. Técnicas para gestionar la conflictividad escolar (adaptado de Munné y Mac-Cragh, 2006)

A continuación, en el Cuadro 2 presentamos una síntesis de las distintas técnicas presentadas y sus características siguiendo la clasificación de Torrego (2000).

TÉCNICAS	FINALIDAD (Centrada en el pasado/futuro)	INTERVENCIÓN DE TERCEROS	PARTICIPACIÓN DE LAS PARTES	COMUNICACIÓN ESTRUCTURADA	¿QUIÉN RESUELVE?	FUERZA DE LA RESOLUCIÓN O ACUERDO
NEGOCIACIÓN	Futuro/Pasado Los dos ganan Se hacen concesiones y buscan un acuerdo que satisfaga intereses comunes	No hay	Voluntaria	La más informal de todas	Las partes	Según las partes: - Contrato vinculante - Acuerdo verbal
CONCILIACIÓN	Pasado Los dos ganan Buscan la reconciliación	Existe: Es el juez Reúne a las partes para hablar o transmite información entre ellas	Voluntaria	Informal: No hay pasos a seguir	Las partes El juez sólo preside	Vinculante (Judicial) Recomendación de peso
MEDIACIÓN	Futuro Los dos ganan Buscan la comprensión mutua y colaboran para lograr un acuerdo satisfactorio para ambos	Existe: Es el/los mediador/es Controlan el proceso y ayudan a las partes a identificar y satisfacer sus intereses	Voluntaria	Informal/Formal	Las partes	Vinculante (Judicial) Según acuerden las partes
ARBITRAJE	Pasado Uno gana y otro pierde	Existe: Es el árbitro el que decide	Voluntaria/ Requerida Presentación de necesidades, intereses y posiciones ante un 3º neutral	Formal. Hay reglas pactadas por las partes	El árbitro	Según acuerden las partes: vinculante o simple recomendación.
JUICIO	Pasado Uno gana y otro pierde	Existe y es determinante: El juez dicta una sentencia	Requerida	Formal	El juez	Vinculante

Cuadro 2. Técnicas alternativas de resolución de conflictos (adaptado de Torrego, 2000)

Entendemos, que en un centro escolar pueden ponerse en marcha todas estas técnicas en función de cuál sea el conflicto. Lo importante, como ya señalábamos es hacer uso de una herramienta u otra en función de la situación concreta a la que nos enfrentamos. El objetivo debe ser siempre encontrar aquello que puede ayudar en la resolución. Con esta síntesis de las técnicas cerramos este apartado, en el siguiente capítulo analizaremos con más profundidad la técnica de la mediación. Dedicamos el siguiente apartado a realizar un repaso por algunas normas de la legislación española y su vinculación con el tema que nos ocupa.

5.3. LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LA NORMATIVA ESPAÑOLA

Situamos la educación para la convivencia y la resolución de conflictos dentro del marco más amplio de “educación en valores”. El marco de referencia más general cuando hablamos de aquellos valores que debe transmitir la educación es la *Constitución Española de 1978* que en su artículo 1 recoge valores como libertad, justicia, igualdad, democracia y pluralismo.

La Ley 27/05, de Fomento de la Educación y de la Cultura de Paz, en su artículo 2 menciona que “el Gobierno promoverá la inclusión, como contenido curricular, de iniciativas de educación para la paz a escala local y nacional (...) el Gobierno promoverá la formación especializada de hombres y mujeres en técnicas de resolución de conflictos, negociación y mediación”.

Recogemos a continuación algunas referencias de las dos leyes educativas que han convivido en la realización de esta investigación. Comenzando por la *Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE)* señalar que recoge entre sus *principios* algunos claramente relacionados con la educación en valores: la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, la aptitud para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos y la no violencia o el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres.

En los *finés* a los que debe orientarse nuestro sistema educativo, recogidos en el artículo 2 de la LOE, encontramos algunos que necesariamente implican la educación en valores muy concretos, por ejemplo: la educación y el respeto de los derechos y

libertades; la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; la educación en el mérito y en el esfuerzo personal; la formación para la paz; la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España, etc. Se especifica asimismo, la necesidad de que la educación en valores se trabaje en todas las áreas y entre las funciones del profesorado incluye la de fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática y atender al desarrollo moral de los mismos.

La *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*, mantiene los fines del sistema educativo ya citados y además reformula el fin relativo a la educación para la prevención de conflictos, señalando que uno de estos fines será la educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.

La LOE en su Preámbulo hace referencia al ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia, y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Asimismo, se resalta, en relación al currículo, la incorporación de la asignatura de educación para la ciudadanía y los derechos humanos. El objetivo de esta materia es tomar conciencia de la dimensión social del individuo, asumiendo los derechos y obligaciones derivados de la declaración universal de los derechos humanos y de la Constitución Española, apreciando los principios que fundamentan los servicios democráticos y el funcionamiento del Estado español y la Unión Europea, tomando conciencia de la diversidad, valorándola y rechazando cualquier forma de discriminación, valorando acciones encaminadas a la consecución de la paz y aquellos organismos internacionales encargados de la prevención y resolución de conflictos.

A su vez, la LOMCE en el apartado XIV de su Preámbulo hace también referencia a la Recomendación (2002) del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática, de fecha 16 de octubre de 2002, que señala que la educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y

el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia. Y señala además que uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Se contempla también como fin, a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español, la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

La educación en valores debe contemplarse en los diferentes elementos y aspectos de la acción educativa, como son la programación de la enseñanza, la práctica docente, la organización y funcionamiento de los centros educativos y la programación de sus actividades complementarias. Como destaca Carbonell (2005), uno de los retos de futuro que debe plantearse la educación en los próximos años es el de educar en valores que contribuyan a una sólida educación para la ciudadanía y que protejan la convivencia democrática y la cohesión social.

Por último, destacar que tanto la LOE, en su artículo 121.2, como la LOMCE, en el artículo 124 establecen que el proyecto educativo de cada centro ha de recoger un plan de convivencia, que será tarea de la comisión de convivencia. Este plan se vincula con la Programación General Anual y la memoria anual del centro. Es un instrumento de reflexión y de planificación coherente de la mejora de la convivencia. Se inspira, por un lado en el Proyecto Educativo y por otro en el Reglamento de Régimen Interior. Recoge aspectos como, los órganos de gestión de la convivencia y su reglamento de funcionamiento, las normas de convivencia básicas, los procedimientos de elaboración, evaluación y revisión, los cauces de participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, los criterios para el establecimiento de sanciones, el desarrollo de los programas de mejora de la convivencia, las actividades de formación, etc.

Señalar, para finalizar, el esfuerzo de algunas administraciones en la línea de convivencia y mediación que planteamos en este trabajo. Recogemos en el Anexo I

una relación de la normativa vigente de cada comunidad autónoma en el área de convivencia. Sí queremos destacar un caso concreto, el de la Consejería de Educación de Canarias que publicaba recientemente la Orden de 27 de junio de 2014, por la que se regula la gestión del conflicto de convivencia por el procedimiento de mediación en los centros educativos de enseñanza no universitaria de la Comunidad Autónoma de Canarias. En ella se establecen las condiciones y los requisitos para implantar la mediación escolar, concibiéndola como un procedimiento institucional en la gestión pacífica de los conflictos. Esperamos que las distintas administraciones educativas sigan trabajando en esta línea, reconociendo institucionalmente la mediación como una herramienta de mejora de la convivencia.

6. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y HABILIDADES PARA RESOLVER CONFLICTOS

Investigaciones como las de Dodge (1986) o Rubin y Krasnor (1986) muestran que muchas de las agresiones de los niños con sus pares se deben, no a un exceso de maldad, hostilidad o energía agresiva, sino más bien a la falta de habilidades fundamentales para resolver problemas sociales eficazmente y de manera no violenta.

Las habilidades para resolver conflictos son una de las variables que se incluye dentro de la competencia social. Además, aprender a resolver conflictos permite trabajar muchos de los componentes de la competencia social. Existe otra ventaja añadida, y es que incorporar este tipo de aprendizajes en los centros educativos promueve un clima de respeto y tolerancia.

Trianes, Muñoz y Jiménez (1997) han estudiado las estrategias de resolución de problemas interpersonales que utilizan niños y adolescentes. Señalan que los factores fundamentales que llevan a resolver un problema, tienen que ver con el conocimiento de las estrategias necesarias para ello, junto con el conocimiento de reglas sociales y de cómo funcionan las personas en estas situaciones. Este conocimiento social tiene que ver con el repertorio con que el niño cuenta a la hora de resolver un determinado problema o tarea social. Cuántas más estrategias conozca el niño, más facilidad para emitir una respuesta adecuada socialmente. Este conocimiento no es tanto teórico, sino que se obtiene a través de la experiencia directa y de la educación. El lenguaje, la

conversación, la reflexión son medios que pueden ayudar a desarrollar estas estrategias o habilidades.

En el caso concreto de la mediación, los efectos positivos que tiene sobre las habilidades del alumnado, se deben por un lado al proceso en sí, y por otro al entrenamiento y la formación necesarios para poder llevarlo a cabo. Ser mediador implica entrenar una serie de habilidades comunicativas, afectivas, interpersonales que suponen un crecimiento personal, además del desarrollo de nuevas competencias.

Entendemos que las habilidades sociales para resolver conflictos son aquellas capacidades instrumentales que favorecen la eficacia social y las relaciones interpersonales. Roca (2003) explica se ha abordado el estudio de las habilidades sociales considerando tres dimensiones:

- Las conductas observables, como el idioma gestual, la mirada, el contenido de la comunicación verbal, entre otros.
- Los componentes fisiológicos, que hacen referencia a la activación del sistema nervioso que se produce al experimentar ira o ansiedad.
- Las cogniciones, es decir, los pensamientos y creencias, en el sentido de que nuestra forma de percibir y valorar la realidad genera un comportamiento consecuente con ello.

Monjas (2010) define las habilidades sociales como “un conjunto de cogniciones, emociones y conductas que permiten relacionarse y convivir con otras personas de forma satisfactoria y eficaz” (p. 261). Algunos ejemplos de este tipo de habilidades serían pedir un favor, saber decir que no, realizar una crítica, solucionar un conflicto, etc. En este sentido, entendemos que el desarrollo de habilidades sociales es un factor protector contra el bullying. Esta autora además destaca las siguientes cuestiones en relación al entrenamiento en habilidades sociales:

1. Es preciso llevar a cabo acciones psicoeducativas, positivas y pro-activas, en consonancia con un enfoque constructivo, positivo y regenerador de las relaciones, en vez de medidas que se basan en un modelo negativo y reactivo centrado en la sanción.

2. Las habilidades sociales tienen un papel preponderante en las actuaciones de prevención e intervención, y esto se debe a su condición de elemento básico de la competencia socio-emocional y requisito previo para todo el trabajo que se ha de hacer con programas de mediación, ayuda entre iguales, solución de conflictos, trabajo en equipo, etc. Para todos estos casos, se requiere el entrenamiento en comunicación, asertividad, empatía, escucha activa, mensajes yo, comunicación no verbal, identificación de problemas, etc.
3. Las habilidades sociales son factores de protección, son fortalezas y recursos positivos que favorecen la resiliencia ya que tienen un papel preventivo de riesgos futuros, por tanto, el trabajo en habilidades sociales es imprescindible para prevenir y minimizar situaciones de violencia interpersonal y bullying.

En esta línea, consideramos que hay una serie de habilidades que pueden trabajarse desde los centros educativos (Fernández, 1998):

1. Escucha activa. Por medio de esta habilidad una persona se hace consciente de lo que otra está diciendo y lo que intenta comunicar. A través de ella, también se da información al interlocutor de que se está recibiendo lo que dice, y así se mejora la comunicación verbal y no verbal.
2. Empatía. Es la capacidad de ponerse en el lugar del otro, intentando entender sus problemas, sentimientos, miedos, opiniones... siendo conscientes de que no todos percibimos de igual forma una determinada situación.
3. Asertividad. Es la destreza que permite expresar sentimientos, pensamientos en primera persona, sin herir a los demás siendo respetuosos, evitando los juicios y las críticas que rompen la comunicación.
4. Autocontrol y autoreflexión que permite conocerse mejor y actuar de forma adecuada a los propios intereses, respetando los de los demás.
5. Negociación. Supone tratar de llegar a un acuerdo que sea justo para las partes. Se pueden encontrar alternativas a las salidas que habitualmente se utilizan: ganar o perder. Implica mayor tolerancia, solidaridad, escucha activa y asertividad, entre otras.

6. Mediación, que implica que una persona ayuda a resolver un conflicto sin tomar parte por ninguno de los implicados.
7. Resolución de problemas. El conflicto puede generar angustia en las personas cuando no encuentran una situación que les satisfaga, y esto hace que bajen su rendimiento o adopten una conducta inadecuada, por ello es fundamental enseñar a encontrar una respuesta adecuada a estas situaciones.

Trianes, Muñoz y Jiménez (1997) proponen una serie de procedimientos que pueden servir para trabajar de manera general la competencia social, y en particular algunas de las habilidades que acabamos de señalar:

- La discusión en grupo. El principal valor de este tipo de procedimientos es que permite al alumno entrar en contacto y conocer otros puntos de vista de compañeros más avanzados.
- La representación de papeles, casos o historias. Su realización exige del alumno atención, comprensión, memorización y expresión de comportamientos diversos, permitiéndole practicar habilidades que no posee, aprendiéndolas o fortaleciéndolas.
- La participación en la toma de decisiones. Sabemos que la implicación en la definición de las normas del grupo hace que la persona se responsabilice de cumplirlas.
- La solución de problemas interpersonales. Con este término estamos hablando de habilidades para la solución no agresiva de problemas, para establecer diálogo y negociación como aproximación básica los conflictos interpersonales, frente a la impulsividad, agresividad e imposición.
- Los dilemas morales. Consiste en plantear situaciones hipotéticas seguidas de cuestiones que intentan captar el nivel de las respuestas del niño o joven.
- El aprendizaje cooperativo. Se basa en la idea de que una persona aprende mejor y más con otros, que solo o con el adulto.

De estos procedimientos, esta investigación se interesa de manera particular por el referido a la solución de problemas interpersonales como vía para trabajar la competencia social.

Hemos destacado en este apartado la importancia de las habilidades sociales, así como la influencia de las emociones y relaciones interpersonales para una adecuada convivencia en la escuela. Para ello, un pilar fundamental, es contar con el apoyo de los alumnos y alumnas más populares. Siguiendo a Ortega y Del Rey (2004) hay dos motivos por los que la implicación de estos alumnos beneficia a los alumnos con una mayor problemática:

1. En primer lugar, contar con la amistad o el apoyo de los chicos y chicas más populares de la clase previene la implicación en situaciones de violencia. Además, se convierte en una oportunidad de disfrutar de una relación que no está basada en la violencia.
2. En segundo lugar, compartir un tiempo con estos alumnos, puede ayudar al alumnado con menos habilidades sociales a mejorar éstas puesto que suponen un nuevo contexto en el que ponerlas en práctica.

Las habilidades sociales son comportamientos emocionales o conductuales que se manifiestan en las relaciones interpersonales y que se caracterizan por ser aceptadas socialmente en una determinada cultura. Según Goleman (1999), las habilidades sociales poseen varios elementos entre los que se encuentran: la comunicación, influencia, liderazgo, canalización del cambio, resolución de conflictos, colaboración, cooperación y habilidades para el trabajo en equipo; la manera en la que los alumnos internalicen estos elementos para interrelacionarse con el entorno les hará ser vistos por los otros como asertivos o no, puesto que, estos elementos constituyen el soporte integral que debe formar cada persona para ser una persona hábil y socialmente aceptada.

Podemos señalar que muchas de las definiciones de habilidades sociales tienen en común su carácter aprendido, que todo comportamiento social trata de entender la visión del otro y la proyección de la propia imagen, que el desempeño de las habilidades sociales requiere la adaptabilidad de sus componentes a la situación social

y que los objetivos que se persiguen solo son comprensibles en situaciones sociales determinadas, y, que la habilidad social se considera equivalente a la eficacia del comportamiento interpersonal (Gil y León, 1998).

Todas estas consideraciones, nos llevan a la importancia de que a lo largo de la escolaridad, trabajemos la competencia social en el aula. Es importante que los alumnos reconozcan las emociones en el otro, y que sean capaces de ponerse en su lugar. De esta manera, estaremos desarrollando la sensibilidad moral y ayudaremos a desarrollar la empatía.

En el estudio ya citado de Rey (2005), *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*, se recogía que la mayoría de los profesores admiten que su centro tiene entre sus objetivos enseñar a los alumnos a relacionarse con los demás. También el 61,5% de los alumnos están de acuerdo en que los profesores cuidan este tema, por lo que existe una coincidencia en las valoraciones de unos y de otros.

En los centros educativos se observa la dificultad para trabajar este tipo de contenidos socioafectivos en las aulas debido a la falta de tiempos y espacios. El profesorado apenas tiene horas para terminar con la programación de las materias lo que dificulta integrar otro tipo de contenidos. La transversalidad que debería estar presente para este tipo de contenidos relacionados con el aprendizaje de la convivencia y la competencia social es difícil de llevar a cabo si no hay tiempos específicos para ello. Esto evidencia la necesidad de preparar a los centros para educar para la convivencia. Desde este trabajo nos preguntamos cómo se puede poner en marcha un modelo de convivencia que fomente las relaciones interpersonales de calidad y que ofrezca una alternativa para resolver los conflictos de una manera eficaz. Poner en marcha prácticas de este tipo, en las que los alumnos intervienen de manera autónoma y voluntaria para ayudar a sus compañeros, es una oportunidad para el desarrollo de distintas capacidades y para trabajar el desarrollo moral.

En el estudio llevado a cabo en la Comunidad Valenciana sobre acoso escolar en primaria y secundaria del Sindic de Greuges (2007), realizado por el instituto IDEA, se destaca que el grupo clase tiene un papel esencial tanto en la aparición y continuidad de las conductas de acoso como en su prevención, debiendo asumir el centro educativo la tarea de promover la mejora de la convivencia para la adecuada

resolución de los conflictos, planificando intencionalmente lo que resulta ser la herramienta de prevención por excelencia: el desarrollo emocional, social y moral del alumnado.

Defendemos, coincidiendo con otros autores (Ortega y Del Rey, 2004; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997) en que la escuela debe ocuparse de educar las emociones y habilidades sociales. Educar para la convivencia implica tener en cuenta estos aspectos. El fin último que buscamos será lograr que los alumnos y alumnas se conviertan en personas críticas, activas, con capacidad de relacionarse con los demás, y desenvolverse en el mundo que les rodea. La escuela se convierte en uno de los lugares privilegiados para desarrollar esta parte afectiva y social, pues es un contexto ideal para poner en práctica lo aprendido. Es en las relaciones con los iguales donde se ponen en marcha habilidades que previamente se han aprendido en el contexto familiar: ponerse en el lugar del otro, expresar y reconocer emociones y sentimientos o adaptarse a los interlocutores que en cada momento se tienen delante.

Una habilidad fundamental en este proceso es la consideración del otro, tal y como señalan Ortega y Del Rey (2004). Una de las peores experiencias que puede sufrir un chico o chica es no sentirse reconocido ni valorado por los demás. Brandes y Ginnis (1990) lo expresan muy bien, al señalar que la cualidad más estimulante que una persona puede mostrarle a otra es la consideración positiva incondicional.

Esta consideración del otro, implica aspectos morales, emocionales, cognitivos y conductuales (Ortega y Del Rey, 2004):

- Morales, porque supone considerar a la otra persona como a un igual, con los mismos derechos y posibilidades, lo que implica adoptar una actitud de respeto hacia los otros.
- Emocionales, porque considerar a la otra persona implica también comprender y respetar sus sentimientos e ideas, supone empatizar con los otros.
- Cognitivos, porque esta consideración de los otros necesita de una capacidad de ponernos en su punto de vista, llegar a interpretar o imaginar lo que el otro siente.

- Conductuales, cuando el comportamiento hacia los demás refleja verdaderamente esta consideración.

Después de estas consideraciones en torno a la necesidad de trabajar las habilidades sociales y emocionales en los centros educativos, seguimos profundizando en el ámbito de la competencia social. Meichenbaum, Butler y Grudson (1981) señalan que es imposible desarrollar una definición consistente de competencia social puesto que ésta es parcialmente dependiente del contexto cambiante, esto es, las habilidades sociales deben considerarse dentro de un marco cultural determinado, dependiente de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación. Sin embargo, trataremos de aproximarnos a una definición de ésta siguiendo las aportaciones de Trianes, Muñoz y Jiménez (1997). Según estos autores cuando hablamos de competencia social hacemos referencia a una estructura compleja que se relaciona con todo el funcionamiento psicológico del sujeto. Según estos autores, existen una serie de procesos internos a la persona que influyen en el desarrollo de esta competencia:

- Ponerse en el punto de vista del otro.
- La empatía.
- El conocimiento social, que incluye el conocimiento de estrategias de resolución de problemas interpersonales o conflictos.
- La autorregulación en las relaciones interpersonales.
- La autopercepción y valoración de sí mismo, que incluye el autoconcepto, la autoestima, la autoeficacia.

Asimismo, existen otra serie de factores externos que también sustentan esta competencia social. Siguiendo a estos mismos autores, destacamos uno de esos procesos: las relaciones con iguales. Se trata de un contexto fundamental en la vida social de la persona, particularmente de los jóvenes; la percepción que tienen los iguales puede tener importantes consecuencias en la vida del joven. Esto nos lleva a pensar, que trabajar estas relaciones en clase, utilizar como mediadores a los propios compañeros, puede ser más eficaz que la ayuda que preste cualquier adulto.

Recogemos a continuación algunas consideraciones sobre la empatía por su papel central en el proceso de mediación. Entendemos la empatía como la capacidad de comprender los pensamientos, emociones, significados, necesidades y contradicciones del otro. En otras palabras, ser empático es ser capaz de “leer” emocionalmente al otro. La empatía engloba aspectos cognitivos y afectivos, así como elementos comunicativos y conductuales.

Diversos estudios han constatado la estrecha relación existente entre la empatía y la conducta prosocial, entendiendo ésta última como los comportamientos llevados a cabo voluntariamente para ayudar o beneficiar a otros (Holmgren, Eisenberg y Fabes, 1998). Asimismo, las relaciones con los iguales están vinculadas con el desarrollo de la conducta prosocial y la empatía durante la adolescencia, y existe una clara relación entre estas dos variables, y la edad y el sexo de los adolescentes. En este sentido, numerosas investigaciones encuentran un mayor índice de empatía y conducta prosocial en chicas que en chicos. Es probable que esto se deba a los diferentes procesos socializadores que vive un menor en función de su pertenencia a uno u otro género. Eisenberg, Zou y Koller (2001) sostienen que las chicas reciben una fuerte presión que las hace valorar especialmente todo lo vinculado con las relaciones sociales, los afectos y el tener en cuenta a los demás.

Tener un alto índice de empatía es una condición previa para desarrollar relaciones personales de intimidad, sin embargo, también ocurre lo contrario, es decir que una persona con una o varias relaciones de intimidad tenga más oportunidades de practicar estas habilidades y, por tanto, mejore su capacidad empática.

La empatía, como ya hemos señalado, permite entender cómo se siente la otra persona y entender las razones que la llevan a actuar de una y otra manera. Implica no sólo, reconocer esas emociones en el otro, sino también dar una respuesta ajustada a esos sentimientos. Por tanto, una persona empática se caracteriza por estar atento a las señales emocionales de los demás, por ser sensible ante sus necesidades, por comprender el punto de vista de los otros y por prestar ayuda a los demás apoyándose en la información recibida.

Una característica de las personas empáticas es el saber escuchar. Aprender a escuchar supone enfocar toda la atención hacia el otro, mostrar sensibilidad hacia sus

opiniones y ser capaz de ofrecer ayuda. La empatía y la escucha están muy vinculadas con la comunicación no verbal, esto implica tener en cuenta aspectos como la mirada, el contacto físico o las posturas y gestos.

Además de la empatía, otro aspecto fundamental a tener en cuenta en la mediación y resolución de conflictos es el papel de las emociones. Segura y Arcas (2007) señalan que “las emociones son impulsos que comportan reacciones automáticas y constituyen un conjunto innato de sistemas de adaptación al medio” (p. 15).

Como señala Vázquez (2012) cuando alguien se halla inmerso en el conflicto, es fácil centrarse exclusivamente en la propias percepciones y distorsionar la situación, percibiendo la existencia de ira en donde no necesariamente la haya, es aquí donde el mediador debe intervenir para evitar la manifestación agresiva de la misma.

Entendemos que es difícil resolver un conflicto de un modo constructivo cuando hay mucha tensión, en alguna de las partes o en ambas, por ejemplo, ira, ansiedad, rabia... cuando esto ocurre resulta difícil llegar a un acuerdo. Por tanto, cuando se dan este tipo de manifestaciones emocionales se debe atender primero las emociones y posteriormente continuar con la negociación; en este caso la intervención de la persona mediadora adopta un matiz preventivo, y su objetivo debe ser mantener el control sobre el proceso y la tensión entre las partes.

Consideramos que los programas de mediación pueden ser un contexto muy adecuado para trabajar las emociones. Esta educación emocional supone muchos beneficios, tanto para la persona como para su contexto (Cowie y Jennifer, 2007):

- Mejora el comportamiento.
- Mejora el rendimiento académico.
- Aumenta la inclusión.
- Mejora las relaciones entre alumnos, docentes y familias.
- Genera una ética del respeto al otro.

- Mejora el entorno de aprendizaje para todos los miembros de la comunidad educativa.
- Mejora la salud mental y emocional de toda la comunidad educativa.
- Promueve que los jóvenes desarrollen actividades más saludables en vez de actividades más negativas como son el abuso del alcohol y otras drogas o los comportamientos violentos.

La relación del fracaso escolar con las conductas desadaptadas es también de sobra conocida. Sabemos que el bienestar emocional de los alumnos y alumnas es un elemento esencial para que se produzca el éxito escolar. Hay que sentirse competente y satisfecho para seguir aprendiendo y esto a su vez implica tener experiencias de éxito en las tareas escolares. Atender a la diversidad, es decir ser capaz de ajustar la ayuda pedagógica a las características específicas de cada alumno o alumna, es por tanto, una de las claves de la mejora de la convivencia. Por supuesto, hay otras vías; por ejemplo, los programas de acogida o los agrupamientos de alumnos, que son medidas que se usan con frecuencia en los centros escolares para mejorar la convivencia, sin embargo, otros como los programas de mediación o de alumnos ayudantes siguen siendo muy poco habituales (Martín et al., 2006).

Desde nuestro trabajo reivindicamos la necesidad de poner en marcha iniciativas de este tipo. Hemos defendido en estas últimas líneas la importancia de trabajar la competencia social y la educación emocional; coincidimos con Ibarrola-García e Iriarte (2012) en que el proceso de mediación escolar es una herramienta adecuada para favorecer el desarrollo emocional. No sólo eso, supone también una herramienta de mejora del ámbito cognitivo y moral tal y como señalan estas autoras:

- El desarrollo emocional, en cuanto que sabemos que las emociones están presentes en todos los conflictos, y por ello, son fundamentales el conocimiento, la comprensión y la valoración de los propios sentimientos y los de los demás para poder afrontar los conflictos.
- El desarrollo cognitivo, ya que es necesario un proceso de reflexión, de valoración de la información, la capacidad de extraer conclusiones, la toma de

decisiones... Cuantas más estrategias tenga una persona, más posibilidades de resolver el conflicto interpersonal.

- El desarrollo moral, puesto que el aprendizaje de procedimientos de resolución de conflictos y de mediación es una oportunidad para aumentar el sentido de pertenencia al grupo y la habilidad para asumir la perspectiva de los demás, aspectos fundamentales del desarrollo moral.

Finalizamos este apartado destacando algunos programas que se están desarrollando en la actualidad para mejorar la competencia social, siguiendo la clasificación de Ortega y Mora-Merchán (2005):

1. Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) (Monjas, I., 2002). Se trata de una propuesta que es tanto preventiva como útil para aquellos alumnos con problemas en la interacción social. El programa se centra en la enseñanza de comportamientos específicos para mejorar el desempeño social, así como el trabajo con elementos cognitivos y afectivos.
2. Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia (Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J. y Klein, P., 1989). Este programa se dirige de manera específica a adolescentes con problemas de conducta. Se utilizan distintos elementos instruccionales: modelado, representación de papeles, generalización de comportamientos, etc.
3. Programa de reforzamiento de las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas (Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C., 1994). Este programa trata de favorecer el desarrollo de los alumnos en habilidades y competencias claves en las relaciones interpersonales; se pretende que el alumno reflexione sobre situaciones de la vida cotidiana en las que se enfrenta a distintas interacciones sociales.
4. Método de enseñanza de soluciones cognitivas para evitar problemas interpersonales (ESCEPI) (García Pérez, E.M. y Magaz Lago, A., 1997). Se trata de un programa de enseñanza de habilidades sociales y educación en valores para la convivencia. Se lleva a cabo un proceso de reflexión sobre distintas situaciones de conflicto interpersonal.

5. Educar la autoestima-aprender a convivir (Gil Martínez, R., 1997). Es un programa destinado a la mejora de la autoestima de los estudiantes como base para construir la convivencia. El programa propone una serie de sesiones que se pueden llevar a cabo en las tutorías.
6. Programa de enseñanza de las habilidades sociales en educación primaria (Álvarez Fernández, J., 1999). Este programa incorpora el trabajo sobre habilidades sociales en el currículum de primaria, se pretende mejorar la capacidad del alumnado para relacionarse con sus compañeros y establecer relaciones afectivas y asertivas.
7. Programa Deusto 14-16. Desarrollo de habilidades interpersonales (Martínez Pampliega, A. y Marroquín Pérez, M., 1997). Se dirige a estudiantes con dificultades en el establecimiento de relaciones interpersonales. Se trata de un programa que pretende enseñar habilidades sociales con el fin de disminuir las posibilidades de que aparezcan situaciones problemáticas en el aula.
8. Programa de Habilidades Sociales (PHS) (Verdugo, M.A., 1989). El trabajo en habilidades sociales pretende favorecer la competencia social y adaptación al entorno de alumnos con discapacidad intelectual media o ligera.
9. Método de la responsabilidad compartida (Método Pikas) (Pikas, A., 1989). Este método se centra en el problema de los malos tratos entre alumnos a nivel grupal, en cuanto que muchas veces estos malos tratos son cometidos por grupos de alumnos, y no tanto por individuos aislados. Para “romper” ese círculo grupal, se propone conversar con cada uno de los miembros del grupo por separado para hacerles conscientes de la situación. No sólo se trabaja con los agresores, también hay momentos de encuentro con las víctimas.
10. Programa de entrenamiento en asertividad (Ortega, R., 1998). Trata de mejorar la autoestima de aquellos chicos y chicas que han sido víctimas de malos tratos entre iguales. Se trabaja la asertividad de estos para que no se repitan situaciones parecidas.
11. Programa para el desarrollo de la empatía (Ortega, R., 1998). Se trata de un programa de intervención directa para trabajar con los agresores con el

objetivo de educarles emocionalmente, hacerles más conscientes del daño que causan y tratar de que empaticen con sus compañeros.

12. Educación y competencia social: un programa en el aula (Trianes, M.V., 1996). Propone una intervención de carácter preventivo que persigue la enseñanza de habilidades de competencia social. Este programa incluye un módulo de formación del profesorado para optimizar su puesta en marcha.

Un último tipo de alternativa serían los programas de ayuda entre iguales. La idea central es que se puede convertir a los compañeros de clase en una fuente de ayuda para aquellos alumnos que en cualquier momento pueden necesitarla. Existen diferentes formas de llevar a cabo esta propuesta; analizamos más detenidamente esta modalidad en el siguiente capítulo de este trabajo. Antes, dedicamos el último apartado de este capítulo a la descripción de programas para resolver conflictos.

7. PROGRAMAS PARA RESOLVER CONFLICTOS

Al enfrentarse a cualquier conflicto, las personas involucradas perciben lo sucedido de manera subjetiva. El objetivo de un programa que enseñe a resolver conflictos será, por tanto, educar esa “subjetividad individual” para así ser conscientes de que la realidad que se observa no es para todos la misma, sino que cada persona o grupo de personas construye la suya propia (Ortega y Del Rey, 2004). Para educar esa subjetividad podemos utilizar el conflicto, ya que la contraposición de las distintas formas de ver una misma realidad para lograr un acuerdo que satisfaga a las dos partes supone una buena forma de entrenar esta habilidad.

Tal y como señala Díaz-Aguado (2005) al realizar una revisión de los programas escolares de prevención de la violencia, se puede observar que, aunque son abundantes las publicaciones que describen pautas de intervención, son muy escasas las que suministran evidencia empírica sobre su eficacia, y menos aún las que proporcionan evaluaciones basadas en la comparación de los cambios producidos por el programa con un grupo de control.

Siguiendo a Martín et al. (2006) podemos destacar que la mayoría de estudios relacionados con la convivencia escolar, se han centrado en el tema de la violencia y el maltrato entre iguales, dejando otro tipo de conflictos sin abordar. Según estos

autores, los estudios sobre otro tipo de conflictos en las relaciones interpersonales que tienen lugar en los centros educativos son todavía muy escasos; esto lleva a la necesidad de desarrollar líneas de investigación que analicen en profundidad la incidencia y la naturaleza de este tipo de fenómenos que tanto alteran el funcionamiento de los centros y el desarrollo social y emocional de los estudiantes y de los propios docentes.

Recogemos en los dos siguientes apartados una relación de los distintos programas de resolución de conflictos que se han puesto en marcha, tanto a nivel internacional como a nivel nacional.

7.1. PROGRAMAS INTERNACIONALES PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Siguiendo a Poblet (2011) describimos a continuación algunos de los programas internacionales que se han desarrollado para trabajar la resolución de conflictos.

1. Children Creative Response to Conflict Program

Los cuáqueros son reconocidos como los primeros en introducir los programas de resolución de conflictos en las escuelas de Estados Unidos. Fueron los primeros en interesarse por la problemática de la violencia y en introducir programas de resolución de conflictos, resolución de problemas y gestión de paz en las escuelas de Estados Unidos. En el año 1972 en Nueva York, ofrecían un programa de entrenamiento no violento a los niños. Los objetivos generales de dicho programa, eran los siguientes:

- Desarrollar una comunidad en la que los niños deseen y sean capaces de ejercer una comunicación abierta.
- Ayudar a los niños a desarrollar una mejor comprensión de la naturaleza de los sentimientos, capacidades y fortalezas humanas.
- Ayudar a los niños a compartir sus sentimientos y ser conscientes de sus propias cualidades.
- Ayudar a cada niño a desarrollar autoconfianza en sus propias habilidades.

- Ayudar a los niños a pensar creativamente sobre los problemas y comenzar a prevenir y solucionar los conflictos.

2. *Conflict Resolution Resources for School and Youth*

Éste es uno de los programas de Resolución de Conflictos más famosos de los Estados Unidos. Fundado en el año 1982 por lo que ahora es el *Community Boards Program* de la ciudad de San Francisco, California. Surge de los esfuerzos de colaboración entre los centros de mediación comunitaria y los sistemas escolares. Ha inspirado gran parte de los programas de Resolución de Conflictos que existen hoy en el mundo.

Estos programas se aplican en todos los niveles educativos. El *Community Boards Program* ha desarrollado tanto currículos de Resolución de Conflictos adaptados a las distintas edades de los alumnos, como programas de implementación de “*managers de conflictos*” en las escuelas. Este programa considera las habilidades para manejar los conflictos como parte esencial de una sociedad democrática. Por ello trabaja incluyendo, tanto a las autoridades y docentes, como a alumnado y familias.

Algunas de las aportaciones más interesantes de este programa son las siguientes:

- El conflicto tiene valor positivo: en todo conflicto hay elementos para su resolución.
- Es necesario buscar cuáles son las razones del desacuerdo y las emociones asociadas al mismo.
- La expresión pacífica del conflicto tiene un valor positivo, por ello es imprescindible promover e incentivar nuevas y efectivas formas de expresión.
- La resolución voluntaria de conflictos es positiva: cuando un conflicto se resuelve de forma voluntaria se constituye en expresión de libertad y autonomía entre las partes.
- La diversidad es un valor positivo: buena parte de los conflictos surge por dificultades en la comunicación y muchos problemas de comunicación se deben a diferencias individuales y al uso de códigos no compartidos. Escuchar

y comprender son dos habilidades difíciles de alcanzar. Los prejuicios y las presunciones abundan cuando se suma la diversidad. En este aspecto, el conflicto es una oportunidad para aprender acerca de los demás y de nosotros mismos.

3. Teaching Students to Be Peacemakers Program

Es uno de los primeros programas de Resolución de Conflictos y mediación entre iguales. Fue desarrollado en el año 1972 en la Universidad de Minnesota, pero la idea surgió a finales de la década de los sesenta del siglo pasado. Algunos investigadores entre los que se encontraban David Johnson y Roger Johnson, a partir de la teoría de Resolución de Conflictos y de las investigaciones realizadas en ese campo, elaboraron un conjunto de procedimientos prácticos.

El programa enseña a los alumnos a ser pacificadores, tiene una duración de doce años, durante los cuales se les entrena en procedimientos de negociación y mediación de creciente grado de complejidad. Este programa se aplica en escuelas de Estados Unidos, de Europa y de varios países de Asia, América Central, Sudamérica, Medio Oriente y África. Uno de los objetivos fundamentales del programa es crear una relación positiva entre los estudiantes. El programa consta de seis pasos:

- Se crea un contexto de cooperación.
- Se enseña a los alumnos qué es un conflicto.
- Se enseña a los alumnos a negociar.
- Se enseña a los alumnos a mediar en los conflictos de los compañeros.
- Se aplica el programa para enseñar a los alumnos a ser pacificadores.
- Se desarrolla un proceso de mejora de las habilidades de los alumnos.

En síntesis, se forma a todos los estudiantes en el campo de la negociación y la mediación entre compañeros como alternativas para resolver sus conflictos.

4. *Educators for Social Responsibility (ESR)*

En 1981 un grupo de profesores y padres fundaron el ESR, una asociación de alcance nacional, con los objetivos centrales de analizar la manera en la que los estudiantes podrían aprender maneras alternativas de manejar los conflictos y de prevenir el riesgo de una guerra nuclear a través de la educación. Desde entonces han promovido el entrenamiento del profesorado en las técnicas de Resolución de Conflictos. A partir de la colaboración entre grupos de la comunidad en general y de la escuela en particular este programa se desarrolló dando lugar al nacimiento de una nueva experiencia denominada *Resolving Conflict Creatively Program*.

5. *Resolving Conflict Creatively Program (RCCP)*

El RCCP surge del trabajo conjunto entre el *New York City's Board of Education* y el grupo ESR. Creado en el año 1985, este programa se basa en el desarrollo de un currículo de Resolución de Conflictos. En la actualidad se aplica en más de 100 escuelas de los Estados Unidos, tanto elementales como secundarias y de educación especial. Participan en el mismo más de 1.000 profesores y 30.000 estudiantes.

Los objetivos fundamentales del programa son:

- Mostrar a los jóvenes alternativas no violentas para enfrentarse a los conflictos.
- Enseñar a los niños diferentes habilidades que les permitan llevar a cabo alternativas no violentas aplicadas a los conflictos reales de sus propias vidas.
- Incrementar el entendimiento y la valoración de la propia cultura y de las culturas diferentes a las del propio estudiante.

En el año 1987 se incorporó un componente de mediación al programa, sólo para algunas de las escuelas que ya contaban con más de un año de experiencia en el programa y poseían un grupo estable de profesores que aplicaban regularmente el programa curricular de Resolución de Conflictos.

6. *Conflict Resolution Education Network (CREnet)*

En 1984 a partir de la decisión de un grupo de educadores y mediadores comunitarios, se fundó la *National Association for Mediation in Education. (NAME)*. Constituyéndose en una red de información y un centro de formación. Ésta proporcionó gran impulso a los programas de Resolución de Conflictos en el ámbito escolar.

A principios de la década de los 90 se verificó que había poco material dedicado a la formación de docentes, no docentes y equipos de asesoramiento sobre la problemática en cuestión. En el año 1993 la NAME y el *National Institute for Dispute Resolution (NIDR)* que había sido fundado en el año 1983, con el propósito de promover el desarrollo de programas de resolución de conflictos equitativos, efectivos y eficientes, lanzaron el Proyecto de Resolución de Conflictos en la Educación de Docentes. Su objetivo fundamental era desarrollar un programa de formación sobre los conceptos y las técnicas de resolución de conflictos, destinado a quienes trabajaban con estudiantes de magisterio y docentes en general.

En el año 1995 la NAME se fusionó con el NIDR y se convirtió en lo que actualmente se denomina *Conflict Resolution Education Network. (CREnet)*.

Además de los señalados, hay otros programas de resolución de conflictos que se han destacado por su propuesta y los resultados obtenidos:

- New México Center for Dispute Resolution (NMCDR).
- School Mediator Alternative Resolution Team (SMART).
- Ohio School Conflict Management Demonstration Project.
- Peace Education Foundation Conflict Resolution and Peer Mediator Program.
- International Center for Cooperation and Conflict Resolution (ICCR).
- Clark County Social Service School Mediation Program.

Para finalizar, destacar una última propuesta muy interesante en este ámbito: el programa “*Violence in Schools Training Action*” (VISTA) que nació en el año 2006

y está dirigido, por un lado a suprimir las manifestaciones de violencia en los centros educativos, y por otro a promover principios democráticos y a mostrar estrategias grupales para la resolución pacífica de conflictos. Se trata de un reciente proyecto de la Unión Europea centrado en la acción preventiva para contrarrestar el *bullying* y la violencia escolar. Tal y como recoge Cowie (2007) persigue crear un ambiente en el cual los niños puedan sentirse seguros, y en el cual los valores inherentes a la convivencia sean promovidos en todos los ámbitos de la vida escolar.

Este programa no sólo se dirige a las destrezas individuales para afrontar el problema de la violencia en la escuela, sino que también se ocupa de manera global de las necesidades del centro educativo. Desde el programa VISTA se considera que el fenómeno de la violencia escolar se afronta mejor bajo una visión colectiva, y no como un problema exclusivamente individual. Por ello, se implica a muchos actores: niños y jóvenes, profesores, personal de administración y servicios, familias, autoridades, la comunidad local... Asimismo, se preocupa de mejorar el clima en el centro, las relaciones entre el profesorado, alumnado y familias.

7.2. ESTUDIOS Y PROGRAMAS NACIONALES DE CONVIVENCIA Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Comenzamos analizando algunos estudios que se han llevado a cabo en los últimos años en nuestro país, en concreto nos centramos en cuatro estudios que consideramos de gran relevancia pues nos dan una panorámica bastante completa de la situación de la convivencia en nuestro sistema educativo. Describimos posteriormente algunos programas de interés para la mejora de la convivencia.

Destacamos, en primer lugar, el estudio realizado por el **Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) en 1995**. En él se evaluaba a profesores de educación secundaria sobre diferentes aspectos relacionados con su práctica educativa. Relacionado con la conflictividad en los centros, el 72% del profesorado pensaba que la indisciplina escolar era un problema grave. Algunas estrategias para luchar contra ésta eran: reducir el número de alumnos por aula (92,9%) o adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos (62%).

En 1997, el **Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)** realizó un nuevo estudio, “Diagnóstico general del sistema educativo”. En cuanto a los

problemas de convivencia, el 60% de los docentes señalaba la existencia de agresiones entre los alumnos, aunque lo consideraban un hecho aislado.

Aunque ya lo hemos señalado en líneas anteriores, destacar dos estudios llevados a cabo más recientemente, El primero de ellos, el **Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar (2000; 2007)** que pretende determinar los factores del fenómeno del maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria.

El aumento de la preocupación social por actos de violencia escolar en nuestro país, llevó a la publicación en el año 2000, por la Oficina del Defensor del Pueblo y el Comité Español de UNICEF, del primer informe sobre violencia escolar centrado en la incidencia del maltrato entre iguales en el ámbito estatal. Este estudio se ha convertido en una referencia básica en las publicaciones del campo. La publicación en prensa de algunos casos de maltrato generó una alarma social, y se hacía necesario comprobar si estos hechos respondían a la realidad que se vivía en los centros. En el año 2007 se realiza una réplica de este estudio, llevado a cabo también por el mismo equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid que elaboró el primero. Esta réplica corresponde a la publicación del año 2007.

Ambos informes proporcionan una panorámica nacional de la incidencia de las distintas modalidades de este fenómeno entre estudiantes de la ESO, a partir de la información que proporcionan los propios estudiantes desde una triple perspectiva (respondiendo como víctima y/o agresor y/o testigo según su caso). La muestra está formada por 3.000 alumnos de ESO pertenecientes a 300 centros públicos, concertados y privados de todo el territorio nacional. Se encuestó también a los 300 jefes de estudios de los centros seleccionados.

Los resultados, en síntesis, son los siguientes:

- Existe maltrato entre iguales en todos los centros, aunque no todas las conductas de agresión se manifiestan con la misma incidencia. Esta idea contradice la que tiende a asociar el fenómeno del maltrato con las escuelas de áreas más desfavorecidas que cuentan con otros problemas económicos y sociales añadidos.

- Son más frecuentes las agresiones de tipo verbal (insultar, poner motes, hablar mal) y la exclusión social. Parece que los porcentajes más altos coinciden con las formas de maltrato aparentemente “menos graves”. Sin embargo, hay que ser cautos a la hora de interpretar la gravedad.
- Los datos muestran que los jefes de estudio consideran la interrupción como el conflicto más grave (54%), las malas maneras y agresiones a los profesores aparecen en segunda posición (51%). Los abusos entre alumnos son el tercer conflicto que más les preocupa (46%), prácticamente al mismo nivel que las agresiones de profesores a alumnos (43% y el vandalismo (41,3).
- En general, más chicos que chicas agreden y también, son más los chicos agredidos. Ocurre así en todas las modalidades de maltrato excepto en la conducta de “hablar mal de otro”. Este tipo de agresión se lleva a cabo más por chicas que por chicos y también son más las chicas que son víctimas de éste. En cuanto al curso, la mayoría de las víctimas se encuentran en el primer ciclo de la ESO.
- Las víctimas informan de que el aula es el escenario donde suelen ser agredidas, incluso estando el profesor delante (dato hallado en el informe de 2007).
- En los dos estudios, la mayoría de las víctimas señala que no cuenta lo que le está pasando (aunque el porcentaje ha disminuido en el segundo informe). De hacerlo, informa en primer lugar a sus amigos, de los que también recibe ayuda primero. Llama la atención el aumento del porcentaje de víctimas que dicen contarle a un adulto en el nuevo estudio.

Hay que destacar comparando ambos estudios empíricos, el leve descenso de la incidencia de las distintas modalidades de maltrato entre 1999 y 2006.

Otro estudio fundamental es el **Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en educación secundaria obligatoria (2010)**. No nos detenemos en recoger mucha información puesto que ya hemos recogido algunos datos en apartados anteriores. En líneas generales muestra que, en todas las relaciones por las que se pregunta, la

mayoría del alumnado expresa estar bastante o muy satisfecho con la convivencia y las relaciones que establece en la escuela, asimismo en todas las cuestiones la mayoría del profesorado valora la calidad de la convivencia como buena o muy buena.

Abordamos a continuación otros estudios destacables que se han desarrollado en los últimos años, siguiendo el análisis de Andrés y Barrios (2009). Destacamos los siguientes informes realizados por equipos de investigación y promovidos por distintas instituciones y administraciones en todo el territorio nacional: en Andalucía (Consejo Escolar de Andalucía, 2006), Canarias (Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC, 2005), Madrid (Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006), País Vasco (Ararteko, 2006) y Valencia (Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana, 2007).

Comenzando por **Andalucía**, destacamos el *Informe sobre la Convivencia en los Centros Educativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía* que fue elaborado por el Consejo Escolar de Andalucía a lo largo del último trimestre del año 2005. La información se recogió por medio de cuestionarios, dirigidos a cada colectivo de la comunidad educativa. La muestra, repartida de forma proporcional en función de la distribución geográfica de los centros, en las etapas de primaria, secundaria, bachillerato y ciclos formativos, por provincias y titularidad, consta de 1.061 centros. En total fueron encuestados un total de 16.400 alumnos. Se encuentra un bajísimo porcentaje de conflictos (1,05%) considerados perjudiciales para la convivencia por los centros educativos. En general, la valoración global del clima de convivencia en todos los sectores encuestados es positiva, informándose de un descenso, o estabilización en algunos casos, en la evolución de los conflictos con respecto a los últimos años. En cuanto a la distribución según el género del alumnado de lo que se consideran las diez “conductas gravemente perjudiciales para la convivencia”, el estudio informa de que los protagonistas de las alteraciones de la convivencia son mayoritariamente los alumnos varones (82,2%), en tanto que la participación de las alumnas es ocasional (17,8%).

A partir de los datos obtenidos pueden extraerse una serie de conclusiones que no difieren de las ya señaladas por otros estudios de ámbito nacional e internacional:

- Las conductas graves más habituales son la reiteración de faltas leves, que supone un tercio del total. Las relacionadas con la violencia entre iguales (agresiones, ofensas, amenazas, coacciones, humillaciones etc.), tienen en conjunto un peso similar. El tercer grupo en importancia, si bien a mucha distancia, está constituido por aquellas conductas que tienen como objetivo o consecuencia “Impedir el normal desarrollo de las actividades lectivas”.
- En cuanto al género, los protagonistas de las alteraciones a la convivencia, sean cuales sean éstas, son mayoritariamente los alumnos varones.
- Con respecto a la edad y nivel de estudios, los problemas se concentran en el tercer ciclo de educación primaria y en la ESO, pero con diferente intensidad.
- Sólo entre el alumnado con 14 y 15 años se concentra casi la mitad del total de conductas negativas registradas, lo que lo convierte en el mayor grupo de riesgo.
- Ciertas conductas negativas aparecen más estrechamente vinculadas a un grupo de edad. Así, entre el alumnado de educación primaria, las agresiones físicas constituyen la conducta más frecuente. En el tramo de edad de 14-15 años, el principal problema reside, en cambio, en la concentración de los incidentes en una población más reducida, que hace ya un uso más habitual de los comportamientos disruptivos y manifiesta un nivel creciente de reiteración.
- De entre las correcciones impuestas a estas conductas, la suspensión de derecho de asistencia al centro durante un periodo de entre 4 y 30 días constituye la medida más utilizada. La realización de tareas fuera del horario lectivo y en el centro puede constituir, por su parte, un mecanismo más idóneo para abordar las correcciones en el seno de la institución escolar, sin necesidad de recurrir sistemáticamente a la suspensión del derecho de asistencia. De hecho, se sitúa como el segundo tipo de corrección en frecuencia.

En el informe se destaca que con independencia de su nivel de desarrollo y ámbito, los programas de mediación introducen en la cultura escolar una herramienta esencial

para construir en los centros escolares nuevos espacios de confianza y de relación, tan necesarios para la construcción de la convivencia en otros contextos y situaciones.

En las **Islas Canarias**, el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC, 2005), encargó un estudio al equipo de investigación dirigido por Xesús Jares cuyo objetivo central era analizar “la percepción que tiene el profesorado y el alumnado de la ESO sobre las diferentes dimensiones de la relación conflicto y convivencia” (ICEC, 2005, p. 23). Aunque se ocupa del maltrato entre escolares, estudia también otros tipos de relaciones en las que participan otros sectores de la comunidad educativa e indaga en las estrategias de intervención ante los conflictos y de mejora de la convivencia que se utilizan en las escuelas. El núcleo de la investigación está centrado en la relación entre conflicto y violencia. Se utilizaron dos cuestionarios para cada población del estudio: alumnado (2.580 estudiantes, repartidos proporcionalmente por curso y género) y profesorado (932 docentes, de los cuales el 60,7% eran mujeres y el 39,3% varones). Podemos destacar los siguientes resultados:

- Profesorado y alumnado coinciden en la alta percepción negativa del conflicto, con una ligera mayor tendencia en el alumnado.
- La mayoría del profesorado señala tres causas fundamentales para explicar las situaciones de conflicto en los centros, dos de ellas ligadas al alumnado –el desinterés y la indisciplina– y la tercera a las familias del alumnado – concretamente su falta de colaboración con el profesorado.
- La visión negativa del conflicto en la que coinciden profesorado y alumnado, convive con una percepción positiva que tiene la mayoría del profesorado sobre el clima de convivencia, tanto entre el profesorado (80,3%) como en su relación con el alumnado (68,3%), mientras que una ligera mayoría del alumnado, 55,8%, no siente que exista buena relación entre ellos y el profesorado.
- La mayoría del profesorado y del alumnado coinciden en reflejar una percepción muy preocupante de la violencia del alumnado en los centros educativos. Así se manifiestan el 83% y 88% respectivamente.

- Alumnado y profesorado coinciden en señalar las tutorías, la jefatura de estudios y la dirección como los ámbitos en donde se abordan mayormente los conflictos, si bien aparecen diferencias significativas en el sentido de que el profesorado ve mucho más el uso de estos ámbitos que el alumnado.
- Alumnado y profesorado coinciden en señalar los bajos índices de participación del alumnado para favorecer la convivencia. Sólo el 27,4% del alumnado y el 14,5% del profesorado consideran que están participando mayoritariamente; sin embargo, la mayoría de los estudiantes y del profesorado coinciden en considerar que el alumnado debe participar habitualmente en la resolución de los problemas de disciplina que se dan en los centros.
- Con respecto a la violencia, de nuevo el profesorado sitúa sus causas en el ámbito familiar (97,85% la desestructuración, 91,6% la marginalidad económica, social y cultural). De este modo, ambiente y condiciones, factores sociales y personales del alumnado e influencia del grupo de iguales ocupan los primeros lugares, siendo los últimos la metodología y la estructura organizativa del centro y del aula.
- La opinión del profesorado sobre la formación del profesorado en el ámbito del análisis y la resolución de conflictos es muy pobre; el 90,3% señalan este tipo de formación como muy o bastante importante para el ejercicio de la profesión.

Cabe destacar el esfuerzo que se está haciendo desde las Islas Canarias en todo este ámbito de convivencia. Recientemente se publicaban la *Orden de 27 de junio de 2014, por la que se regula la gestión del conflicto de convivencia por el procedimiento de mediación en los centros educativos de enseñanza no universitaria de la Comunidad Autónoma de Canarias*. En enero de 2015 asimismo el Equipo Técnico de Gestión para la Convivencia Escolar publicaba una guía para el profesorado mostrando las pautas de actuación a seguir ante un posible caso de acoso escolar.

En **Cataluña**, en 2006 se presentó un Informe Extraordinario de la oficina del Síndic denominado *Convivencia i conflictes als centres educatius*. En él se analizaron

las relaciones entre iguales en la escuela, contextualizándolas en el marco más amplio del clima escolar, revisando normas, relaciones entre profesorado y alumnado y las relaciones entre iguales; se recogían también los tipos de conflictos específicos del entorno escolar (agresiones físicas y simbólica, las percepciones de los jóvenes sobre las conductas de maltrato), la detección de las situaciones de abuso o maltrato y la gestión de los conflictos en los centros educativos. La exposición de casos de *bullying* y los conflictos de convivencia en la escuela presentados en la propia oficina a lo largo de 2006, con un capítulo de recomendaciones, completan el trabajo. La muestra de centros entre los que se distribuyó el cuestionario es proporcional de acuerdo con la distribución geográfica, titularidad (pública, privada, concertado religioso, concertado laico); los alumnos encuestados fueron un total de 1.197, con representación proporcional por género, aunque pertenecían tan sólo al primer curso (51,2%) y al último (48,8%) de ESO.

En cuanto a los resultados, destacar que el establecimiento de las normas es uno de los factores más relevantes para una convivencia positiva. Para el profesorado es el eje de la buena convivencia, mientras que los alumnos las valoran menos y piden que se preste más atención a las relaciones interpersonales. Se constata, por otra parte, la escasa participación de los jóvenes en la elaboración de las normas de convivencia y, en general, en los aspectos relacionados con la organización escolar, factor que el alumnado valora como falta de confianza en la escuela y percepción de escasa imparcialidad en la resolución de conflictos según se avanza en la escolaridad. Los factores que se destacan como favorecedores de unas buenas relaciones positivas en el aula son la tutoría individual, la creación de un clima de confianza por parte del profesorado, la implicación emocional, un alto nivel de respeto hacia los alumnos, el dominio profesional de la materia y de técnicas pedagógicas y el ejercicio de una autoridad equilibrada y reconocida.

Los jóvenes acostumbran a resolver por sí mismos las situaciones en que son molestados por otros, ya que todavía se sigue interpretando en términos de traición hablar con el profesorado. Eso lleva incluso a algunos jóvenes a recurrir a la agresión para dar respuesta a la hostilidad verbal, en lugar de denunciar posibles situaciones de acoso.

En la **Comunidad Autónoma de Madrid**, la oficina del Defensor del Menor (2006) ha publicado el *Informe Conviven*. Realizado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), la muestra está formada por 4.460 alumnos de tercer ciclo de educación primaria y de todos los cursos de secundaria, y por 1.356 profesores de ambas etapas pertenecientes a 91 centros. El muestreo de centros recoge de forma proporcional las tres opciones de titularidad (pública, privada concertada y privada) y su distribución territorial.

Los cuestionarios del alumnado y el profesorado se componen de un conjunto de ítems y de dilemas que indagan sobre una gran variedad de aspectos relacionados con la convivencia en las escuelas: las relaciones interpersonales entre alumnos, entre alumnos y profesores, sobre las relaciones con la familia y el centro, etc. Asimismo, recogen información sobre el origen de los conflictos y sus estrategias de resolución y sobre la influencia que escuela, familia y medios de comunicación ejercen en la formación y el desarrollo personal y social de los jóvenes.

El estudio concluye que la convivencia es satisfactoria en la mayoría de los centros, según manifiestan alumnos y profesores. Así lo señala el 80% y el 90% de alumnado y profesorado que considera que existe orden en las clases y que las relaciones entre alumnos y profesores son buenas. El 90% del alumnado informa también de buenas relaciones entre ellos. Según el estudio, los docentes piensan que los problemas de convivencia en los centros educativos han aumentado en los últimos años. Un 28,5% dice que en sus centros se producen agresiones verbales, un 5,6% dice que hay exclusión social, y un 5,2% hace referencia a agresiones físicas. En opinión de los profesores, las agresiones verbales se producen con mayor frecuencia en los colegios públicos que en los colegios privados.

Respecto a “quién les ofrece ayuda” ante el maltrato, o a “quiénes comunican sus problemas”, un 45% del alumnado de secundaria dice “hablar con los amigos”, y un 37,4% que son “los amigos quienes intervienen para ayudar”. En primaria suelen contarlo a los amigos y a las familias en porcentajes similares. Es decir, que mientras el alumno de secundaria recibe ayuda preferentemente de los amigos, el de primaria lo hace de sus familiares. Una de las aportaciones más relevantes de este estudio es la que informa de la relación existente entre bajo rendimiento académico de los

alumnos, su escasa integración social y la posibilidad de ser víctima de maltrato en la escuela.

En el **País Vasco**, el informe del Ararteko *Convivencia y conflictos en los centros educativos*, fue realizado en 2006 por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). El estudio ha combinado instrumentos cuantitativos y cualitativos de acuerdo con los objetivos de conocer por una parte, las opiniones sobre la convivencia en los centros y la incidencia de los diferentes tipos de conflictos, sus causas y las formas en que se resuelven. La muestra, cuya unidad es el centro, está formada por alumnos de 2º y 4º de educación secundaria obligatoria y sus familias, profesores y directores pertenecientes a 80 centros, de titularidad pública y privada. El total de participantes es de 3.525 alumnos, 2.782 familias, 1.257 profesores y 80 miembros de equipos directivos.

Todos los colectivos que constituyen la comunidad escolar consideran que el clima de convivencia en los centros escolares es positivo. El 92,3% del alumnado dice sentirse muy bien en el centro y tener muchos amigos. Los profesores y profesoras, por su parte, valoran aún mejor sus relaciones con los estudiantes. El colectivo de familias, por el contrario, es quien se muestra más crítico con respecto a las relaciones interpersonales.

En cuanto a los problemas se señala que, si bien en las clases se mantiene un clima adecuado para el aprendizaje, alumnado, profesorado y familias encuentran insuficiente el grado de participación de los alumnos en la elaboración de las normas de convivencia y en la resolución de los conflictos, así como determinada arbitrariedad en la aplicación de aquellas.

De los resultados del estudio, tanto cuantitativos como cualitativos, puede concluirse también que se es consciente de la importancia de enseñar a convivir. Tanto el profesorado, como las familias, como el propio alumnado dicen estar convencidos de ello; los datos ponen de manifiesto que existen conflictos en los centros que no se están abordando de forma adecuada. Además, puede concluirse de los resultados, que con carácter general no hay acuerdo en si la situación de convivencia ha empeorado o no en los últimos años.

De entre los conflictos que se producen en los centros, el que más preocupa al profesorado es el de los alumnos que no dejan dar clase, es decir la interrupción. Este dato es consistente con los resultados de otras investigaciones citadas anteriormente. El segundo problema que más les preocupa son los abusos entre el propio alumnado. Los resultados ponen de manifiesto la importancia de la amistad. Son los amigos y las amigas a quienes se les cuenta con más frecuencia los problemas y quienes intervienen para romper la situación de maltrato.

Por otra parte, aparece en el estudio que existe una clara relación entre sentirse aislado y verse implicado como víctima o agresor en situaciones de maltrato. Estos resultados refuerzan la importancia de los programas de alumnos ayudantes en los que, mediante diferentes modelos, los iguales se convierten en un sistema de protección y apoyo para sus compañeros y compañeras.

Entre los estudios llevados a cabo en la **Comunidad Valenciana**, destaca el informe epidemiológico sobre acoso escolar en primaria y secundaria del Sindic de Greuges (2007). El estudio de campo fue encargado a un equipo de expertos dirigidos por Elena Martín, bajo la denominación Fundación Santa María – IDEA. Participaron en el estudio 79 centros de primaria y 39 centros de secundaria, formando la muestra: 6.056 alumnos (2.822 del tercer ciclo de primaria y 3.234 de la ESO), 1.689 profesores y profesoras (1.089 de primaria y 600 de la ESO), 111 directores o directoras (74 de primaria y 37 de la ESO), y 4.417 familias (2.200 del alumnado de primaria y 2.217 del alumnado de la ESO).

Los resultados relativos a las preguntas que indagaban la valoración del clima de convivencia de los centros escolares ponen de manifiesto que éste es bueno. Dentro de esta valoración positiva general, los docentes son los que muestran niveles más altos, los estudiantes los menos satisfechos y las familias se sitúan en una posición intermedia.

No obstante, hay algunos aspectos que se valoran peor y que deberían por tanto ser objeto prioritario en los planes de mejora de la convivencia. La participación es uno de ellos. Los estudiantes sobre todo, pero también el profesorado, reconocen que no se facilita todo lo que sería conveniente la participación del alumnado en la elaboración de las normas del centro. La otra asignatura pendiente se refiere a la

coherencia en la práctica docente. Se admite por parte de todos los colectivos encuestados que el profesorado no siempre mantiene el mismo criterio a la hora de aplicar las normas. También se critica que en ocasiones hay conductas que se viven como favoritismos hacia determinados alumnos.

Las respuestas del profesorado también recogen que tendría que haber programas de mejora de la convivencia en todos los centros. La gran mayoría (93,7%) considera que todos los centros deberían contar con un programa específico de mejora de la convivencia, aunque sólo el 50% participa en ellos. Algunos de los programas que se han mostrado más útiles para este fin, como son los de mediación y los de alumnos ayudantes, son todavía muy escasos.

En relación con las diferencias entre las etapas de primaria y secundaria, este estudio destaca un resultado de gran interés: el porcentaje de alumnado que se declara víctima es mayor en primaria que en secundaria en las conductas de *exclusión social, insultar, pegar y chantajes y amenazas*.

Por último, en relación a los episodios de maltrato, el estudio llama la atención sobre dos características que correlacionan con las posibilidades de convertirse en víctima de maltrato: la falta de amigos y una escasa autoestima académica. No se debe entender como una relación causal, sino que lo personal y lo social se retroalimentan de forma mutua, lo que puede conllevar la aparición de las condiciones idóneas para la aparición de maltrato. Este estudio confirma el hecho de que los amigos y las amigas son el principal recurso en casos de maltrato. Son aquellas personas a las que en todo caso se les cuenta el problema y las que prestan ayuda. Por eso, según este estudio, es fundamental poner en marcha más programas de alumnos ayudantes en los que los propios pares actúen como medio de apoyo.

Recogemos a continuación una síntesis de los principales datos que se pueden extraer de los estudios presentados:

- El maltrato entre iguales se da en todo tipo de centros escolares.
- De manera particular, el mayor número de casos se da en el último ciclo de educación primaria (10-12 años), y en el primero de ESO (12-14 años).

- Se encuentra influencia del género en los diversos tipos de maltrato. En general, hay más víctimas y más agresores varones. Sin embargo, parece que las chicas utilizan más la “agresión verbal”.
- En general, los agresores y agresoras son del mismo curso que las víctimas.

Presentamos a continuación una aproximación a los programas e iniciativas que se están llevando a cabo en la actualidad en España con el objetivo de mejorar la convivencia (Vázquez, 2012 y Ortega y Mora-Merchán, 2005). En las dos últimas décadas se encuentran más publicaciones sobre el tema y es más frecuente encontrar eventos como congresos, revistas, artículos, tesis doctorales, etc. en torno a este tema.

En relación a las acciones concretas, el Ministerio de Educación apoya programas de convivencia escolar en las diferentes Comunidades Autónomas, lo hace a través de comisiones encargadas de revisar el funcionamiento de dichos programas en los centros educativos.

Tanto en el Estado como en las Comunidades Autónomas, se han destinado esfuerzos en esta línea. Cabe destacar, el trabajo realizado bajo la dirección de Díaz Aguado con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales invitando también a un grupo de investigadores de la Universidad Complutense de Madrid, del que derivó la creación de un Programa de Prevención de la Intolerancia y Violencia en la Juventud.

Otra de las acciones importantes, es la formalización, en el año 2007 del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. Se trata de un órgano consultivo al que le corresponde asesorar sobre situaciones referidas al aprendizaje de la convivencia escolar y proponer políticas estatales que ayuden a mejorar el clima escolar y la convivencia en los centros educativos.

Cada comunidad, dentro de su autonomía, desarrolla también programas para favorecer la mejora de la convivencia. Mostramos a continuación una panorámica de las estrategias llevadas a cabo por las distintas Comunidades Autónomas que nos proporciona el propio Ministerio de Educación en el Informe elaborado por el Observatorio de la Convivencia Escolar (Etienne y Guillermo, 2011). Añadimos

también algunas iniciativas que nos parecen de especial interés y que no aparecían reflejadas en dicho informe.

CCAA	Programas de convivencia
Andalucía	<p>Cuenta con su programa Escuela: Espacio de Paz que realiza trabajos de promoción y asesoría de los centros educativos en busca de una convivencia positiva.</p> <p>El proyecto Andalucía Antiviolenencia Escolar (ANDAVE) surge con la intención de prevenir la violencia interpersonal entre iguales.</p>
Aragón	<p>Desarrolla el programa de Las Tres C: Convivir, Compartir y Conciliar que nace en escuelas para personas adultas, la plataforma de este programa recoge las propuestas de estrategias que realizan los centros educativos y las promociona en los demás miembros, realiza convocatorias de participación y gestiona el compartir las actividades.</p>
Asturias	<p>Se realizan encuentros escolares por la convivencia con el fin de formar a todos los miembros de la comunidad educativa en estrategias pacíficas de resolución de conflictos en los contextos escolares.</p>
Cantabria	<p>Trabaja según lo establecido en el Plan de Convivencia para los Centros Educativos en Cantabria, en el que se establecen acciones dirigidas a todos los miembros de la comunidad educativa con el objetivo de favorecer la cultura de la convivencia.</p>
Castilla-La Mancha	<p>Ha logrado que la educación en valores sea el centro de actuación en su currículo educativo, por lo que se realizan actividades tanto académicas y extracurriculares en donde se pone en práctica el aprendizaje e interiorización de los valores.</p>
Castilla y León	<p>Mediante la plataforma de Convivencia Escolar, proporciona apoyo, asesoría y orientación en los centros educativos.</p> <p>El Programa Convivencia y Participación (CONPA) surge de la necesidad de mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia. Cuenta con la participación activa de toda la comunidad escolar.</p>

Cataluña	<p>Sin duda alguna una de las comunidades más avanzadas en materia de convivencia escolar, sus trabajos son dirigidos por lo establecido en los Programas de Innovación Educativa que albergan los planes de Convivencia y Mediación Escolar. En este caso parten de la realización de un diagnóstico previo de la realidad escolar del centro para, posteriormente, dar una estrategia de intervención sobre la resolución pacífica de los conflictos.</p> <p>En 2003 se puso en marcha el programa La Convivencia en los Centros Docentes de Enseñanza Secundaria con los objetivos de formar al alumnado en competencia social y mediación y prevenir e intervenir en situaciones problemáticas.</p> <p>Destacamos también la publicación en 2011 del “Libro Blanco de la Mediación en Cataluña” (Casanovas, Magrey y Lauroba, 2011).</p>
Extremadura	<p>Realiza Jornadas de Convivencia y exposición de Modelos de Convivencia con el fin de que convivan entre sí los miembros directivos y docentes de la comunidad educativa con el objetivo de mejorar las acciones de convivencia.</p>
Galicia	<p>Cuenta con el denominado Plan Galego de Convivencia como parte del Plan Integral de Mejora de la Convivencia Escolar en Galicia para el fomento de una cultura de paz, donde se recogen materiales de apoyo para difusión en los centros educativos.</p> <p>El Ayuntamiento de Vigo ha desarrollado una iniciativa, denominada “Aprender a convivir”.</p>
Islas Baleares	<p>Cuenta con el Instituto para la Convivencia y el Éxito Escolar, un órgano consultivo y organizativo de actividades que ayudan a la prevención y resolución pacífica de los conflictos escolares.</p> <p>Se lleva a cabo el Programa de prevención y abordaje de situaciones de conflicto juvenil para tratar de dar respuesta a situaciones conflictivas y de violencia.</p>
Islas Canarias	<p>Está en marcha el Programa de Educación para la Convivencia en el que se abarcan líneas de actuación sobre la educación para la paz, educación para la igualdad, programas, orientaciones, apoyo y asesorías a centros educativos.</p>

Madrid	<p>Da impulso a la elaboración de los Planes de Convivencia y las Comisiones de Convivencia en cada centro educativo, en donde es responsabilidad de los directivos de los centros vigilar el funcionamiento, cumplimiento y aplicación de las estrategias y normas disciplinarias para la disminución de los conflictos.</p> <p>El modelo integrado de mejora de la convivencia tiene una amplia difusión en esta Comunidad Autónoma.</p> <p>El programa Convivir es Vivir surge con un propósito preventivo con el objetivo de mejorar los niveles de convivencia de los centros educativos. Es necesaria para su aplicación la participación activa de toda la comunidad escolar.</p>
Navarra	<p>Existe el plan de Asesoría para la Convivencia, un servicio público para el profesorado, alumnos y familias que brinda asesoría, orientación y apoyo en la resolución de conflictos que se generan en el ámbito escolar.</p> <p>Han desarrollado una propuesta para trabajar la convivencia en la etapa de educación infantil.</p>
La Rioja	<p>Brinda asesorías y orientaciones mediante el servicio de Convivencia Escolar y Atención a Casos de Acoso Escolar.</p>
Murcia	<p>Se cuenta con el Observatorio para la Convivencia Escolar como órgano colegiado, de actuación continua. Tiene en funcionamiento, desde el 2007, un programa denominado Juez de Paz Educativo que cuenta con objetivos como despertar el interés de los estudiantes de educación primaria y secundaria hacia las prácticas judiciales reales o formarlos en la resolución pacífica de los conflictos, dentro de su centro educativo.</p>
País Vasco	<p>Existe la Escuela de la Paz – <i>Eskola Bake Gune</i> – de la que sus líneas principales de actuación son la educación para la paz y los derechos humanos y los planes de convivencia en los centros educativos. Realizan su trabajo mediante la distribución de materiales de apoyo y la disposición para el apoyo y la asesoría en los casos que se generen.</p> <p>Se lleva a cabo un programa de Educación para la Convivencia y la Paz que</p>

	persigue el aprendizaje de valores y la construcción de la paz positiva y la no violencia.
Valencia	Cuenta con su Observatorio para la Convivencia Escolar de acuerdo con el decreto de su creación estatal y realizan intervenciones también según lo establecido en el Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia.

Cuadro 3. Programas de convivencia en las distintas Comunidades Autónomas (elaborado a partir de Etienne y Guillermo, 2011)

Ortega y Del Rey (2001) realizan asimismo un análisis de las acciones llevadas a cabo en España contra la violencia escolar. Destacamos aquellas que consideramos más relacionadas con el trabajo que nos ocupa:

- Creación en los centros escolares de una Comisión de Convivencia, en la que están representados todos los miembros de la comunidad educativa. Su finalidad es mediar en los conflictos planteados y canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa para mejorar la convivencia, el respeto mutuo y la tolerancia en el centro.
- Programas de innovación o cambio en la organización escolar: el programa SAVE, el Programa Educativo de prevención de los Malos Tratos entre compañeros y compañeras (Ortega et al., 1998); Convivir es Vivir (Carbonell, 1999); el plan Regional para el Desarrollo de la Convivencia Escolar de Murcia (ECE, 2000), el programa de Educación Social y Afectiva en el aula en Málaga (Trianes y Muñoz, 1994 y Trianes, 1996); el Programa Convivencia del País Vasco (DDE, 2000); León (Servicio de Apoyo a los alumnos con comportamiento antisocial) o el Programa de Resolución de Conflictos (Fernández, 1998).
- Programas que focalizan la formación del Profesorado: algunos de ellos están diseñados con ayuda externa, como los propuestos por Carbonell (1999); Fernández (1998); Ortega (1997); Trianes y Muñoz (1994); otros utilizan el modelo de formación docente externa, como el Programa de Convivencia del País Vasco (DDE de País Vasco, 2000) y el programa de Educación para la Tolerancia (Díaz Aguado, 1996). En ocasiones se han utilizado las

convocatorias públicas de cursos a los que los docentes pueden asistir: Cursos de Educación para la Convivencia y Prevención de la Violencia de Andalucía, o los que promueve la Consejería de Educación de la Comunidad Foral de Navarra (DDE de Navarra, 2000).

- Propuestas de actividades para desarrollar en el aula. En ocasiones, este tipo de programas son cerrados y se propone una lista concreta de actividades de aula (Díaz Aguado, 1996; Cerezo, 1997), mientras que otros programas son más abiertos y dejan a la elección del docente tomar un camino u otro (Ortega, 1997).
- Estrategias de actuación específica contra la violencia escolar:
 - Estrategias de Círculos de Calidad (Smith, P. y Sharp, S., 1994). Un grupo de personas se reúnen regularmente para identificar, analizar y resolver problemas comunes.
 - Estrategias de Mediación de Conflictos (Fernández, 1998). Un grupo de personas, aceptadas por la comunidad educativa como mediadores, son entrenadas para desempeñar unas funciones específicas en la resolución de conflictos.
 - Estrategias de Ayuda entre Iguales (Cowie, H. y Wallace, H., 2000). Un grupo de chicos o chicas actúa como consejeros y ayudantes de otros que están sufriendo algún conflicto, violencia, abusos...
 - Estrategias de Desarrollo de la asertividad para víctimas (Ortega, 1998). Consisten en realizar ejercicios de habilidades sociales que posibiliten que la víctima refuerce su autoestima y aprenda a defender su derecho a no ser molestado.
 - Estrategias de Desarrollo de la empatía para agresores (Ortega, 1998). Son procesos educativos que restablecen la sensibilidad emocional y afectiva de los chicos que han vivido ambientes poco adecuados y están en situación de riesgo.

Siguiendo a Avilés (2010), podemos destacar algunos de los programas y herramientas más significativos para trabajar de forma específica el maltrato entre iguales:

- Guías de actuación frente al bullying, elaboradas por las distintas Comunidades Autónomas donde se dan pautas concretas ante casos de acoso. Estas guías son de carácter divulgativo y orientador.
- Programas de sensibilización ante el maltrato entre iguales (Fernández y Hernández, 2005; Grasa, Lafuente, López y Royo, 2006; Monjas y Avilés, 2005; Xunta de Galicia, 2006) propiciadas desde iniciativas privadas o institucionales pretenden generar conciencia respecto al maltrato y suelen dirigirse a colectivos específicos (alumnado, profesorado, familias) para movilizarlos ante el problema.
- Campañas informativas sobre acoso escolar, por ejemplo las llevadas a cabo en Castilla y León en 2007, Extremadura en 2005 o Navarra en 2006). Dirigidas a la población en general, y en particular a la comunidad escolar. Suelen difundir sus mensajes en folletos, pegatinas, carteles, etc. para llegar a la sociedad. Algunas informaciones también se sirven de la radio y anuncios de televisión.
- Orientaciones profesionales a los distintos sectores de la comunidad educativa. Con un carácter más especializado y con la intención de aportar herramientas profesionales de lucha contra el bullying también aparecen orientaciones específicas para el profesorado, las familias, etc. que aportan instrumentos más técnicos y prácticos de lucha contra el acoso donde se produce.
- Equipos de Intervención urgente, como el caso de Valencia, compuestos por perfiles docentes y no docentes (inspección, profesionales de psicopedagogía) a quienes se encarga coordinar las actuaciones entre profesionales.
- Sistema de comunicación rápida, anónima y efectiva. En este sentido, se han puesto en marcha medidas como los Teléfonos de Ayuda (Canarias, 2008), los Correos Electrónicos (País Vasco) o las Páginas Web (País Vasco, Navarra,

Valencia, Canarias, etc.) donde se publicitan chats para conversar y servicios de Prevención y de Ayuda. Otras modalidades utilizadas, de apoyo guiado, han sido las de la modalidad de Teleayuda (Avilés, Torres y Vián, 2008; Cowie y Fernández, 2006) que a través de correos electrónicos gestionados por mediadores adultos evitaban la identificación de los comunicantes, permitiendo la comunicación y orientación entre iguales en casos de bullying.

Por último, destacar que Ortega y Mora-Merchán (2005) realizan una síntesis de los principales proyectos para mejorar la conflictividad escolar, todos ellos se caracterizan por tener una estructura amplia dentro de la cual existen diferentes estrategias de actuación. En estos ocho proyectos la intervención implica a toda la comunidad escolar:

1. Programa de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia (Díaz-Aguado, M.J., 2004). Este programa aborda la violencia entre iguales y la lucha contra la exclusión en los adolescentes.
2. La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria (Díaz-Aguado, M.J. y Martínez Arias, R., 2001). Este programa se centra en los problemas relacionados con la violencia de género.
3. Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución (Galtung, 1998). El modelo de Galtung parte del análisis de algunos conflictos armados y cuestiona el trabajo hacia la paz que se entiende, no como la ausencia de violencia, sino como un proceso dinámico de construcción en el que todos participamos. Estas ideas se han trasladado al ámbito educativo, dando énfasis en la responsabilidad de toda la comunidad escolar en la construcción de la paz a través de esos tres ejes centrales: reconstrucción, reconciliación y resolución.
4. Prevención de la violencia y resolución de conflictos (Fernández, I., 2004). El centro de esta propuesta es la creación de un ambiente de apoyo, de pertenencia donde se atiende a las necesidades de cada uno. Así se concibe el conflicto como parte de la vida cotidiana. La prevención de la violencia según

este programa ha de darse en cinco ámbitos: concienciación, una aproximación curricular que atiende al desarrollo socio-personal, atención individualizada, participación y organización.

5. **Violencia escolar: estrategias de prevención** (Ortega, R. y Del Rey, R., 2003). Este material pretende ser una guía de orientación para el profesorado, ofrece herramientas y estrategias que se pueden utilizar para la prevención de la violencia. No tiene una estructura cerrada que limite su aplicación, se trata más bien de orientaciones amplias que los docentes pueden adaptar a cada realidad.
6. **Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar (SAVE)** (Ortega, R., 1997). Este proyecto propone orientaciones de actuación para cada uno de los agentes principales que forman parte de la comunidad educativa, adoptando así una perspectiva ecológica. De manera específica, ofrece actividades para llevar a cabo dentro del aula con el objetivo de fomentar vínculos positivos entre el alumnado. La mediación es una de las propuestas que se ofrece en el programa de cara a mejorar la convivencia escolar y afrontar los problemas que surgen entre el alumnado.
7. **Mediación, negociación y habilidades para el conflicto** (Uranga, M., 1998). Para el Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz, el trabajo en la resolución de conflictos en el ámbito escolar ha de estar unido a un programa de mediación. El objetivo básico es transformar los efectos negativos de la violencia que aparecen en la resolución de conflictos, en aprendizajes positivos.
8. **El programa de mediación de conflictos en instituciones educativas** (Torrego, J.C. et al., 2003). También esta propuesta se basa en la mediación como herramienta de resolución de conflictos, y se lleva a cabo mediante la creación de equipos de mediación en los centros educativos. Ofrece un material muy práctico para la puesta en marcha de este proceso.

A esta síntesis podemos añadir la propuesta elaborada por Torrego et al. (2007) titulada “Los conflictos en el ámbito educativo: aportaciones para una cultura de paz”.

Este material surge en el marco del proyecto “Investigación sobre la gestión de conflictos en el ámbito internacional y campaña piloto de difusión y educación para la paz dirigida a alumnos de educación secundaria obligatoria de Madrid”, concebido y dirigido por CIDEAL y cofinanciado por el Ministerio de Educación y Ciencia en el año 2006.

Entre las prioridades sectoriales de CIDEAL, dentro de su estrategia de cooperación para el desarrollo, figuran desde hace años los “proyectos de construcción de la paz y prevención de conflictos”. Desde este proyecto surgió la oportunidad de investigar con mayor profundidad acerca de la gestión de conflictos en el ámbito internacional y su correlación o replicabilidad en ámbitos de menor escala (intraestatal, urbano, grupal, familiar, escolar, etcétera). Como fruto de esta investigación se decidió editar dos publicaciones: un libro en el que se analizan los conflictos internacionales presentes en el actual mundo globalizado, así como las principales fórmulas para su resolución pacífica, y en segundo lugar un cuaderno dirigido a profesores y otros profesionales de la educación para aprender a resolver los conflictos en el ámbito escolar a través de la negociación.

El material, por tanto, constituye un programa para enseñar a resolver los conflictos interpersonales, utilizando un método pacífico como es la negociación. Está destinado a alumnos de los últimos cursos de la educación secundaria obligatoria. El material ha sido diseñado para que pueda ser aplicado en diferentes sesiones. Su estructura permite ir avanzando en los conocimientos necesarios para conseguir el objetivo, intercalando actividades prácticas, individuales o de grupo. Las actividades están diseñadas dese un enfoque socio-afectivo.

De todas estas propuestas, finalizamos recogiendo las aportaciones de Ortega y Del Rey (2007) que señalan que tras analizar la mayoría de programas de intervención psicoeducativa existentes, la mejor opción para abordar la violencia es la simultaneidad de diversas acciones y la atención a todos los niveles de la comunidad educativa. En este sentido, señalan algunas líneas de trabajo para prevenir la violencia en los centros educativos:

1. Mejora de la organización escolar, que incluiría entre otras, acciones encaminadas al desarrollo democrático y dialogado de la vida en el centro o al

aumento de la participación de los diferentes agentes de la comunidad educativa.

2. Formación del profesorado, combinando diversas modalidades así como el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para la construcción de la convivencia y el desarrollo de estrategias específicas.
3. Trabajo de aula, que incluye aquellas acciones a realizar con el grupo de alumnos, como por ejemplo actividades centradas en la reflexión, pensamiento crítico, escucha activa, etc.
4. Programas específicos, que implican establecer medidas de respuesta e intervención directa con los chicos y chicas directamente implicados en problemas de violencia o que están en riesgo de estarlo. En este tipo de programas se exige una formación específica del profesorado o la intervención de especialistas.

Un ejemplo de esta última modalidad serían los programas de mediación que trataremos en el siguiente capítulo. Así, después de haber abordado la resolución de conflictos y de haber expuesto una panorámica de los distintos programas e iniciativas que se han puesto en marcha a nivel nacional e internacional, centramos la atención en el proceso de mediación y los programas que se desarrollan en esta línea; un ejemplo de este tipo de propuestas es el programa que desarrollamos y evaluamos en esta investigación.

**CAPÍTULO 3. LA MEDIACIÓN EN LOS CONFLICTOS
ESCOLARES**

Como señalan Ibarrola-García e Iriarte (2012) la educación en resolución de conflictos como modelo de intervención incluye todas aquellas experiencias que enseñan habilidades, actitudes y principios necesarios para resolver conflictos y que tienen en común la práctica o la formación de al menos uno de los siguientes procesos: la negociación, la mediación o el consenso en grupo. En este trabajo nos centramos en la mediación como herramienta para la resolución de conflictos, analizamos en este capítulo el concepto de mediación, así como distintos modelos y enfoques en la utilización de esta herramienta. Finalmente, realizaremos un repaso de distintos programas de mediación y estudios e investigaciones referidas a este tema. Con este capítulo cerramos el marco teórico de nuestra investigación.

1. LOS SISTEMAS DE AYUDA ENTRE IGUALES

Los sistemas de ayuda encierran y expresan valores de respeto, aceptación, aprecio y cooperación de unos hacia otros; cuando hablamos de sistemas de ayuda en la institución educativa, el objetivo es llevar los valores de la amistad a la estructura del centro, de tal manera que se cree una red de apoyo de cada una de las personas que en ella se encuentran. Entendemos que el ser humano es un ser social y necesita a los otros para desarrollarse; es más, sólo a través de la relación con los iguales mejoramos la competencia social y aprendemos a negociar, crear normas, etc. Supone un beneficio, no sólo para la persona que recibe la ayuda, sino también para los que la prestan (Torrego, 2013).

Distintas investigaciones muestran que cuando se pregunta a los alumnos a quien acudiría si tuviera un problema, señala que a alguno de sus compañeros, antes que al profesorado o a sus padres. Por ejemplo, en el Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar (2000; 2007) se recoge que la mayoría de las víctimas no cuenta lo que le está pasando (aunque el porcentaje ha disminuido en el segundo informe). De hacerlo, informa en primer lugar a sus amigos, de los que también recibe ayuda primero. Estos datos apoyan la potencialidad de este tipo de metodologías.

También es cierto, que pese a sus posibilidades, este tipo de estructuras también tiene sus limitaciones. En el estudio de Avilés, Torres y Vián (2008) se tomaba como muestra un conjunto de 136 chicos y chicas de entre 12 y 14 años del primer curso de la ESO de dos centros educativos de Valladolid (uno participaba en un programa de

ayuda y el otro no). Se trataba de medir si la participación en un programa de ayuda servía para reducir la incidencia del bullying. Los datos muestran que los niveles de percepción de ambos centros son similares tras haber sido aplicado el programa de ayuda, es decir, parece que este programa no sirvió específicamente para reducir la incidencia del bullying. En lo que sí se observan diferencias significativas es en la percepción que tienen los agresores de sus actuaciones antes y después de aplicar el programa, parece que este tipo de propuestas ayuda a la toma de conciencia en los agresores de sus actuaciones. Otra de las conclusiones relevantes es que este tipo de estructuras generaba que las víctimas se decidieran a denunciar o contar los hechos después de desarrollarse el programa.

Los sistemas de ayuda entre iguales (*peer support systems*) son considerados una metodología o un conjunto de sistemas de ayuda entre alumnos y alumnas de más o menos la misma edad. Persiguen crear redes sociales de apoyo para hacer frente a posibles problemas de convivencia en los centros educativos y a la vez desarrollar habilidades y fomentar valores morales que mejoren la convivencia (Ibarrola-García e Iriarte, 2012). Según estas autoras, hay dos aspectos nucleares que caracterizan a estos sistemas:

1. El papel del apoyo social en las relaciones interpersonales. El objetivo de estos sistemas es crear estructuras de apoyo social dentro del centro educativo.
2. La ayuda se presta entre personas de la misma edad. A través de las interacciones diarias los iguales tienen oportunidades para establecer relaciones interpersonales con sus compañeros fomentando un sentido de pertenencia al grupo.

Para Cowie y Fernández (2006) los sistemas de ayuda entre iguales aportan un marco desde el cual los jóvenes pueden desarrollar habilidades que les permiten hacer frente a las agresiones cuando se produzcan, asimismo supone también una herramienta para promover valores de no violencia en el contexto escolar.

Cowie y Wallace (2000) identifican algunas de las características de la ayuda entre iguales:

- Los jóvenes son formados para trabajar fuera de su círculo de amigos. Este tipo de interacción ayuda a reducir los prejuicios y fomenta la confianza entre personas de distinto género y grupo étnico.
- Se da a los jóvenes la oportunidad de aprender habilidades de comunicación, de compartir información y de reflexionar sobre sus propias emociones.
- Los jóvenes son formados para tratar con conflictos y ayudar a los compañeros a relacionarse unos con otros de una forma más constructiva y no violenta.

Los principales beneficios de la ayuda entre iguales para aquel que presta la ayuda, según Cowie y Jennifer (2007) son, entre otros:

- Aumenta la confianza en uno mismo.
- Crece la responsabilidad por hacer de la escuela un lugar más seguro.
- Se fomenta el sentimiento de contribuir de manera positiva a la vida de la comunidad escolar.
- Ayuda a desarrollar habilidades de comunicación, por ejemplo, la escucha activa.

Los sistemas de ayuda entre iguales varían enormemente, hay enfoques basados en el consejo, métodos de resolución de conflictos, tutorización, educación de los iguales y compañeros-amigos. Destacamos a continuación los principales tipos de ayuda entre iguales siguiendo a Cowie y Fernández (2006):

- **La hora del círculo (Circle Time).** En este caso, un maestro lidera y dinamiza a un grupo de alumnos para que estos compartan sus sentimientos y preocupaciones y además puedan buscar posibles soluciones para mejorar su situación. Los alumnos, a través de este tipo de estructuras se sienten apoyados y trabajan de manera conjunta en la mejora de las relaciones personales. La frecuencia suele ser semanal.
- **Compañeros amigos (Befriending).** En este caso el grupo lo forman voluntarios que pueden ser mayores o de la misma edad de los compañeros a los que ayudan. Son entrenados en habilidades interpersonales, como la

escucha activa, asertividad, liderazgo para así ofrecer apoyo de manera informal a aquellos que se sienten más solos o que en ocasiones son excluidos. Aunque siguen necesitando habilidades de escucha activa y una formación centrada en la persona, en su implantación, adoptan un enfoque mucho más informal. Normalmente los “compañeros-amigos” son alumnos de la misma edad o mayores elegidos por los profesores basándose en sus cualidades personales de empatía y simpatía. En algunos sistemas los “compañeros-amigos” también están involucrados en la selección y entrevista de voluntarios.

- **Mediación y resolución de conflictos (*mediation and conflict resolution*)**. Se trata de un proceso estructurado en el cual el alumnado voluntario es entrenado para ayudar a resolver los conflictos entre dos compañeros. Los mediadores ayudan a encontrar una solución satisfactoria para ambas partes. En el centro del proceso de mediación está la calidad de la *escucha activa* y la capacidad de responder a las necesidades y sentimientos de los participantes. En el caso del mediador entre iguales, es esencial no negar ni reprimir las emociones presentes durante y después del conflicto, al mismo tiempo, los mediadores necesitan ir más allá de la empatía y llegar a una postura racional de resolución de problemas para que los enfrentados puedan superar el conflicto y llegar a una resolución. La evaluación de este enfoque indica que hay un descenso significativo de la incidencia del comportamiento agresivo. Habitualmente, un alto porcentaje de las disputas mediadas por iguales dan como resultado acuerdos duraderos (Fernández, Villaoslada y Funes, 2002).
- **Escucha activa (*Active Listening*)**. En este sistema los alumnos ayudantes son entrenados, normalmente por un psicólogo, en habilidades de escucha activa para poder apoyar a algún compañero en situación de malestar. Es importante en este caso la supervisión por parte del psicólogo o de algún profesor responsable. En este método la ayuda es prestada de manera más formal y estructurada.
- **Tutorización entre iguales (*mentoring*)**. En este método los alumnos y alumnas mayores son entrenados para ofrecer una guía a otros alumnos y

alumnas más jóvenes. El tiempo que comparten es empleado en juegos, ayuda con los deberes, además de ofrecer la oportunidad de hablar sobre las preocupaciones de los más jóvenes. Los alumnos tutores actúan como modelos, potenciando la colaboración y ofreciendo consejos apropiados.

Cowie y Fernández (2006) recogen un resumen de las edades en las que es habitual utilizar un tipo de modelo u otro.

TIPO DE SISTEMA	7-9 años	9-11 años	11-18 años
La hora del círculo	SÍ	SÍ	SÍ
Compañeros amigos	SÍ	SÍ	SÍ
Mediación/Resolución de conflictos	NO	SÍ	SÍ
Escucha activa	NO	NO	SÍ
Tutorización de iguales	SÍ	SÍ	SÍ

Cuadro 4. Grupos de edades en los que se pueden utilizar los diferentes sistemas de ayuda (adaptado de Cowie y Fernández, 2006)

Recogemos, por su claridad, la clasificación realizada por Ibarrola-García e Iriarte (2012) basada en los trabajo de Helen Cowie. Esta autora establece dos grupos para diferenciar aquellos métodos orientados a proporcionar apoyo emocional de aquellos otros que adquieren un matiz más educativo ya que la relación se asemeja a la del docente-discente.

a. Metodologías encaminadas a ofrecer apoyo emocional:

- a.1) Intervenciones basadas en el modelo de counselling. Se llevan a cabo a través de un sistema estructurado y formal de registros. Un profesional prepara mediante una formación muy concreta a aquellos alumnos que prestarán ayuda a compañeros y a la vez modela y supervisa todo el proceso.
- a.2) La mediación entre iguales como resolución de conflictos. Se trata del método que analizamos con mayor profundidad en este trabajo y que

será detallado en los apartados siguientes. El mediador, desde una postura imparcial facilita el proceso de diálogo entre las partes implicadas en un conflicto interpersonal con el objetivo de llegar a un acuerdo. El mediador ha sido formado en una serie de habilidades de resolución de conflictos.

a.3) Befriending (“compañeros amigos”). Ya ha sido explicado en líneas anteriores, en este caso, alumnos voluntarios reciben entrenamiento en habilidades interpersonales para ofrecer apoyo y amistad a aquellos compañeros que se enfrentan a alguna dificultad emocional o social.

b. Metodologías que se caracterizan por su analogía con la relación profesor-alumno.

b.1) El alumno tutor (peer tutoring). El objetivo de este método es mejorar la habilidad académica de un compañero, de forma que el alumno tutor dispone de materiales estructurados para mejorar el aprendizaje de su tutorando. Es particularmente útil para ayudar a alumnos con dificultades.

b.2) El alumno educador (peer education). La característica fundamental de este método es la transmisión de conocimientos o de habilidades e información de un alumno o un grupo de alumnos entrenado en un tema específico con el objetivo de que los demás aprendan de esa área. Generalmente se abordan temas de educación para la salud como el tabaco, las drogas, el alcohol y la conducción, alimentación, sexualidad... En este caso, los alumnos educadores son entrenados para proporcionar una ayuda actualizada, crítica y real.

b.3) El alumno mentor (peer mentoring). En este método, también descrito en líneas anteriores, los alumnos de mayor edad son entrenados para ofrecer guía y modelos de conducta a otros alumnos más jóvenes a través de un contacto individual cara a cara. El tiempo se emplea en

juegos estructurados, ayuda con los deberes y la posibilidad de hablar sobre preocupaciones y sentimientos.

La ayuda entre iguales puede darse de distintas maneras, pero las distintas modalidades se podrían agrupar en tres (Cowie y Sharp, 1996):

- a. Agrupaciones de alumnos basadas en interacciones de amistad: son más adecuadas en primaria ya que se desarrollan en los recreos de manera informal y no se requiere una formación específica.
- b. Sistemas de apoyo que brindan orientación a compañeros con necesidad de comunicar su malestar personal: requieren formación específica y supervisión adulta a la hora de brindar apoyo a los compañeros. En esta modalidad estarían los programas de alumnos ayudantes (Cowie y Wallace, 2000; Fernández y Orlandini, 2001).
- c. Mediadores escolares y sistemas de resolución de conflictos: los alumnos mediadores (Torrego, 2000, 2006; Uranga, 1998, 2000) actúan como tercera parte neutral en conflictos interpersonales, requiriendo también formación específica.

Este último modelo es el que analizamos en esta tesis doctoral. Describiremos posteriormente su estructura y funcionamiento. Antes, recogemos en el siguiente apartado una aproximación al concepto de mediación.

2. LA MEDIACIÓN EN EL CONFLICTO

2.1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA MEDIACIÓN

2.1.1. El concepto de mediación

En los últimos años está surgiendo un nuevo enfoque a la hora de abordar los conflictos que se dan en los centros escolares. Implica enseñar a los alumnos una serie de habilidades y estrategias que les permitan gestionar conflictos. Como señalaba Fernández (1998), hace unos años había escasas experiencias de mediación formal en los centros españoles, sin embargo sí que se daban este tipo de experiencias en otros lugares de EEUU, Inglaterra, Canadá o Francia, entre otros. Hoy en día, los programas de mediación están creciendo y nos encontramos diferentes Comunidades

Autónomas que han apostado por este modelo. Nos centraremos en ellas un poco más adelante.

Binaburo y Muñoz (2007) definen la mediación como:

Un proceso de comunicación entre partes en conflicto con la ayuda de una o varias personas imparciales que procuran que las partes se escuchen en un espacio de libertad y seguridad para que comprendan el conflicto que viven y puedan llegar por ellas mismas a un acuerdo que les permita recomponer una buena relación, no necesariamente la misma relación previa al conflicto, encarar el conflicto desde actitudes constructivas y actuar preventivamente de cara a mejorar las relaciones con los demás y a la búsqueda de la gestión positiva de los conflictos que puedan surgir en el futuro. (p. 139)

Kressel y Pruitt (1985) definen la mediación como la intervención de una tercera parte neutral, en un proceso de negociación para que las partes disputantes alcancen un acuerdo satisfactorio. De Armas (2003) recoge una definición similar al señalar que se trata de un proceso de resolución de conflictos, en donde se encuentran dos partes enfrentadas que recurren de forma voluntaria a una tercera persona que será la que medie entre ambas partes para llegar a un acuerdo satisfactorio para ambas. Para este autor, una característica 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.

Munné y Mac-Cragh (2006) definen la mediación como un proceso de diálogo que se realiza entre las partes implicadas con la presencia de un tercero imparcial que no debe influir en la resolución del conflicto pero que sí interviene en el sentido de que facilita el entendimiento entre las partes. Para estas autoras, el mediador es una “persona que, sin capacidad de decisión y bajo la norma de la confidencialidad, organiza un proceso que quita la ceguera, facilita el análisis del conjunto de la situación” (Munné y Mac-Cragh, 2006, p. 92).

Ortega y Del Rey (2004) señalan que es:

La intervención, profesional o profesionalizadora, de una tercera persona experta en el conflicto que mantienen dos partes que no logran por sí solas

ponerse de acuerdo en unos mínimos que restablezcan la comunicación y el diálogo. El objetivo principal de esta tercera persona es conseguir que las personas implicadas en el conflicto busquen soluciones consensuadas y positivas para ambas partes. (p. 200)

En un centro escolar se pueden desarrollar iniciativas de mediación informal como la que se desarrolla en esta investigación. En este caso, y tal y como señalan Ortega y Del Rey (2004) a través de estas mediaciones se fomenta la escucha activa, empática y comprensiva entre los miembros de la comunidad educativa. Cuando la mediación se desarrolla desde esta perspectiva, el objetivo es incluir en la dinámica escolar la resolución de conflictos a través de estas mediaciones espontáneas. Para ello, es importante desarrollar y potenciar habilidades sociales, como por ejemplo, la escucha, la empatía, la asertividad, etc.

Para Torrego (2006) la mediación es una forma de resolver conflictos entre dos ó más personas, con la ayuda de una tercera persona neutral, el mediador. Los mediadores pueden ser alumnos, profesores, padres. No son ni jueces ni árbitros, no imponen soluciones ni opinan sobre quién tiene la verdad, lo que buscan es satisfacer las necesidades de las partes en disputa, regulando el proceso de comunicación y conduciéndolo por medio de unos sencillos pasos en los que, si las partes colaboran, es posible llegar a una solución en la que todos ganen o, al menos, queden satisfechos. Se trata de un método alternativo, diferente a otros canales legales de resolución de conflictos; es creativo porque promueve la búsqueda de soluciones que satisfagan las necesidades de las partes sin tener que restringirse a lo que señalan las normas (Torrego, 2000).

Por tanto, vemos que la mediación es un método para resolver disputas y conflictos. Es importante entender que se trata de un proceso voluntario en el que las partes en conflicto tienen la oportunidad de reunirse con una tercera parte (el mediador o mediadores) para poder dialogar y tratar de encontrar soluciones comunes a su problema.

Fernández (1998) señala que los sistemas de mediación se pueden presentar en diferentes formatos pero se basan en unos principios básicos:

- El conflicto es parte integrante de las relaciones entre seres humanos, lo importante es canalizarlo y resolverlo.
- Son los propios estudiantes quienes pueden ayudarse entre sí, previo entrenamiento en las habilidades para solucionar eficazmente dichos conflictos.
- Se basa en un principio “yo gano, tú ganas” (Cornelius y Faire, 1995) donde nadie se siente perdedor.

Munné y Mac-Cragh (2006) destacan que el proceso de mediación se caracteriza por:

- Ser un proceso educativo que pone en juego habilidades, actitudes y aptitudes múltiples e interdisciplinarias, por ejemplo habilidades sociales, habilidades comunicativas, empatía, creatividad, etc.
- Las partes acuden voluntariamente, de modo que en cualquier momento se puede abandonar la mediación si así lo desean. Sí que existe obligatoriedad para ir y escuchar la información inicial acerca de lo que es la mediación para así poder aceptar o no el proceso.
- La confidencialidad; todo lo que se dice a lo largo del proceso de mediación debe quedar entre ellos. El mediador se compromete a guardar silencio, al igual que lo hacen las partes.
- La colaboración de todos los asistentes es esencial, no sólo es importante que el mediador se involucre y tenga paciencia a la hora de iniciar el proceso, es fundamental que todas las partes colaboren para que la mediación sea fructífera.
- El poder decisorio recae en las partes. Las partes están activas en una mediación porque son ellas las que van a construir y convivir con su acuerdo.

Para Torreño (2000), el marco teórico de referencia del procedimiento de mediación se basa en los siguientes principios:

- Una concepción positiva del conflicto.

- El uso del diálogo como alternativa a otras respuestas menos constructivas para enfrentarse a los conflictos.
- La potenciación de contextos cooperativos en las relaciones interpersonales.
- El desarrollo de habilidades de autorregulación y autocontrol, como elemento clave para favorecer en los individuos la toma de decisiones.
- La práctica de la participación democrática, ya que a través de estos procedimientos experimentan la importancia de sus opiniones, sentimientos, deseos y necesidades, y contribuyen a la mejora de situaciones injustas.
- El desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía que supone atender a las necesidades del otro y ponerse en su lugar, experimentando lo que la otra persona siente y desea.
- El protagonismo de las partes en la resolución de sus conflictos, en cuanto que colaborar en la búsqueda de una solución satisfactoria para ambas partes hace más probable que la salida sea asumida y haya un compromiso de solución por ambas partes.

A estos principios, se podrían añadir aquellas condiciones que, según Boqué (2010), hacen que la mediación escolar sea exitosa:

1. Contar con el apoyo de la mayoría de personas del centro, especialmente de los adultos y del equipo directivo. Coincidimos con esta autora en la importancia de este apoyo, sin una apuesta por parte del equipo directivo el programa se puede convertir en una actividad más, sin repercusión, que se lleva a cabo en el centro.
2. Evitar divisiones inútiles entre quienes defienden la intervención mediadora y quienes la rechazan.
3. Utilizar las estrategias de mediación de manera informal y extensa.
4. Promover mediaciones siempre que se dé un conflicto susceptible de ser resuelto entre sus protagonistas. La presencia de la mediación debe hacerse

notar en el centro, en los tabloneros de anuncios, revista, agenda, página web... y en los planes de acción tutorial.

5. Mantener a chicos y chicas mediadores motivados y comprometidos con su labor promoviendo el reconocimiento del servicio que prestan en el centro, impulsando la celebración de jornadas de alumnos mediadores, escuchando sus propuestas y sugerencias y abriéndoles la posibilidad de dar charlas a sus compañeros de otros centros de la zona.
6. Incluir formalmente la mediación en los documentos del centro, regulando así los canales de gestión de conflictos y dándolos a conocer oficialmente a cualquier persona de la comunidad educativa.
7. Prever la continuidad del servicio de mediación tomando conciencia de la realidad cambiante del centro, adecuarse a las demandas reales, ser fácilmente asequible, superar variaciones en la plantilla y planificar la renovación del alumnado mediador.
8. Construir una cultura de mediación en el centro, porque no basta con disponer de un buen equipo de mediadores. El entorno debe ser sensible a los valores que encierra la mediación y las personas de la comunidad educativa deben empujar hacia ellos.

Por último, en estas últimas líneas queremos destacar los beneficios de la mediación que consideramos son observables en los distintos miembros de la comunidad educativa. Boqué (2005) señala que a través de la mediación se pueden descubrir muchos de los valores que caracterizan a las sociedades innovadoras, en las que la violencia se considera una de las peores lacras. Si partimos de la premisa de que es necesario que las personas se formen no sólo como especialistas en determinadas materias, sino como seres humanos capaces de emplear esos conocimientos para el progreso común del planeta, consideraremos la mediación como una herramienta muy útil para el ser humano. A través del proceso de mediación, la persona deja de centrarse en sí misma para comenzar a centrarse en el otro y en la relación que se establece entre ambos. También los procesos de mediación favorecen la autodeterminación, la participación activa y la formación del

espíritu crítico. La mediación intenta contribuir al aumento de la justicia social, mostrando o desmontando los conflictos, es decir, explorándolos y dándoles una salida constructiva, cooperativa, creativa y crítica.

Según Boqué (2005) la mediación, además de proporcionar una salida constructiva a los conflictos diarios, favorece:

- El crecimiento personal.
- La mejora del clima social del centro.
- El aprovechamiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- La innovación de la cultura del centro.
- La participación activa y responsable.
- El trabajo en equipo de diferentes sectores de la comunidad educativa.
- La cohesión en un mundo diverso.
- El cultivo activo de la paz.

Como analizaremos más adelante, existe consenso a la hora de entender que los más beneficiados con este tipo de experiencias son los alumnos y alumnas mediadores. Reciben formación en técnicas de comunicación, resolución de conflictos, etc. y tienen la oportunidad de poner en marcha las habilidades aprendidas para ayudar a sus compañeros a resolver aquellos problemas que por sí mismos no pueden solventar. Al situarse en un plano de igualdad con respecto a sus compañeros, utilizan un lenguaje y un diálogo más cercano a sus iguales que puede ser más útil que la perspectiva ofrecida por el adulto. Además, se crea un clima de mayor libertad, en cuanto que el profesorado y otros adultos en ocasiones pueden ser vistos como la autoridad que tiene una función punitiva, mientras que a los iguales se les puede otorgar una mayor confianza, pues se sobreentiende que no va a juzgar ni a delatar aquello que salga en el proceso de mediación.

2.1.2. El proceso de mediación

Boqué (2003) señala que existen tres elementos que son fundamentales en la mediación:

1. El conflicto: para que exista la mediación es necesario que previamente exista un conflicto, eso sí, no todos los conflictos pueden resolverse a través de la mediación. El tipo de conflictos que se dan en el centro educativo en muchas ocasiones tiene que ver con las relaciones interpersonales, y más si hablamos de alumnos y alumnas. En estos casos, la mediación sí es una herramienta muy útil. Existen casos en los que no es recomendable su uso, por ejemplo cuando existe un desequilibrio de poder entre las partes o cuando se pone de manifiesto un caso de violencia.
2. Las personas implicadas en el conflicto: para iniciar un proceso de mediación es necesario que las partes se presten voluntariamente y que estén dispuestas a colaborar. Asimismo, es necesaria la existencia de un mediador que es aceptado por las partes en conflicto y que ha sido formado para realizar esta labor.
3. El proceso de comunicación: se refiere al conjunto de fases que sigue el proceso de mediación y que se describen a continuación.

Podemos destacar la aportación realizada por Lederach que propone un modelo de varias fases para llevar a cabo la mediación, su propuesta ha sido adaptada en España por Torrego (2000). Se incluye en esta adaptación, una fase previa a la mediación conjunta entre las partes y los mediadores que se denomina “*premediación*”. Describimos a continuación estas fases:

1. *Premediación*. En esta fase se realiza una reunión por separado con cada persona en conflicto, en busca de una descarga emocional previa a la mediación conjunta. Se trata de la primera toma de contacto y conocimiento de los mediadores y mediadoras y cada parte. Se explica el mecanismo de la mediación y se hace un relato del conflicto y sus consecuencias.

2. *Entrada.* Se realizan las presentaciones y se explican las condiciones y normas para poder realizar la mediación.
3. *Cuéntame.* Cada una de las partes en conflicto relata lo que ha sucedido.
4. *Situar el Conflicto.* Se realiza un análisis del conflicto, resaltando los aspectos en común que han expuesto las partes. En esta fase del proceso se pueden pedir aclaraciones.
5. *Buscar Soluciones.* Se intenta realizar un nuevo enfoque para avanzar hacia la solución. Se pide a las personas en conflicto, por parte de los mediadores, que realicen un torbellino de ideas sobre posibles soluciones al conflicto.
6. *El Acuerdo:* Se elige una solución, se analiza, y se redacta un acuerdo para su firma.

En el Cuadro 5 describimos más detenidamente algunas características de cada una de estas fases siguiendo a Binaburo y Muñoz (2007) y Prada y López (2008):

FASE	OBJETIVOS	PROCEDIMIENTO	PERSONAS EN CONFLICTO	MEDIADORES
Premediación			<p>Relatar el conflicto individualmente</p> <p>Posiciones y percepción de la situación</p> <p>Realizar una descarga emocional</p>	<p>Situar el conflicto: ¿dónde, cómo, cuándo?</p> <p>Buscar relaciones, sentimientos, intención de resolver</p> <p>Averiguar las demandas para la reparación y las posibles soluciones</p>
Entrada	Lograr que los disputantes acuerden usar el proceso de resolución de conflictos	<p>Explicar, brevemente, el proceso y las reglas básicas</p> <p>Discutir los beneficios</p> <p>Preguntar si están dispuestos a intentarlo</p>	Presentarse y aceptar las normas	<p>Explicar el proceso y las normas</p> <p>Crear clima de diálogo y de confianza</p> <p>Dar expectativas</p>
Cuéntame	Ayudar a cada uno de los disputantes a definir el problema tal y como lo ven	<p>Presentar las reglas básicas y obtener de cada disputante la aceptación de cada una de ellas</p> <p>Indicar que en esta fase los disputantes se deben dirigir a los mediadores (no deben hablar entre ellos)</p> <p>Preguntar a cada uno qué es lo que ocurrió</p> <p>Repetir</p> <p>Preguntar cómo le ha afectado el problema</p> <p>Clarificar algunos puntos</p> <p>Resumir las preocupaciones de cada uno de ellos</p>	<p>Relatar el conflicto y ser escuchado por el otro</p> <p>Mantener turnos de palabra</p> <p>Expresarse en mensajes Yo: sentimientos y percepciones personales</p>	<p>Realizar escucha activa</p> <p>Mantener las normas de forma asertiva</p> <p>Empatizar sin tomar partido</p> <p>Controlar el lenguaje corporal</p>

Situar el conflicto	Ayudar a que cada uno de los disputantes entienda mejor al otro	Pedir que hablen entre ellos Hacer que cada uno repita lo del otro ¿Tuvo cada uno de los disputantes una experiencia similar a la que el otro está describiendo? Reconocer el esfuerzo de ambos	Separar persona y problema: percibir la estructura del conflicto Utilizar mensajes Yo Empatizar Ponerse al nivel del otro: horizontalidad comunicativa	Clarificar: preguntas abiertas y cerradas Parfrasear Reflejar sentimientos Resumir: estructurar el conflicto y definirlo Pasar del yo/tú al «nosotros»
Buscar soluciones	Ayudar a que los disputantes encuentren soluciones	Pedir que cada uno exponga una solución razonable Confirmar que cada una de las soluciones sea equilibrada, realista y específica Encontrar soluciones para todos los asuntos importantes que hayan salido a la luz	Expresar las demandas, los intereses y las necesidades para una reparación Generar opciones	Resaltar intereses comunes Tener paciencia, creatividad: replantear asuntos sobre los intereses Realizar una lluvia de ideas: Técnica «seis sombreros» (De Bono, 1985)
El acuerdo	Ayudar a las partes en conflicto a desarrollar una solución que sea justa y realista para ambos y que sea aceptada	Establecer las condiciones de la aplicación de la solución: quién hace qué, cómo, cuándo y dónde	Decidir las soluciones y los acuerdos de compromiso Firmar el acuerdo	Analizar la probabilidad de realización Redactar en el lenguaje de quien lo ejecutará: entendible y estructurado Mantener la imparcialidad en el acuerdo Realizar un seguimiento del acuerdo

Cuadro 5. Fases del proceso de mediación (adaptado de Binaburo y Muñoz, 2007 y Prada y López, 2008)

Fisher y Ury (1990) también recogen un conjunto de recomendaciones a seguir si se quiere favorecer un proceso negociador. Si bien es cierto, que son orientaciones enfocadas a situaciones complejas entre adultos, también son útiles en el contexto que nos ocupa:

1. *Centrar la negociación en los intereses* (considerando de forma conjunta tanto los propios intereses como los intereses de la otra parte) y no en las posiciones, para favorecer la búsqueda conjunta de la mejor solución para todas las partes implicadas.
2. *Separar a las personas del problema*. La tensión originada por el conflicto suele dificultar considerablemente la comunicación entre las distintas partes, y así, además del conflicto inicial, se puede producir un conflicto interpersonal que obstaculiza su resolución. Para evitarlo es muy importante no mezclar ambas cosas y ser muy cuidadoso con la forma en la que nos comunicamos.
3. *Generar alternativas para beneficio mutuo*. Hay que evitar pensar en la existencia de una única solución determinada y no pensar que cualquier mejora en el respeto a nuestros intereses exige una pérdida para los de la otra parte.
4. *Insistir en criterios objetivos*. Es importante negociar en base a algo que está más allá de la voluntad de cada parte, en base a criterios como la justicia, el mantenimiento de la relación, los intereses de toda la comunidad, la viabilidad de las soluciones, etc.

La divulgación de este modelo y su aplicación a contextos escolares suele conocerse como negociación “yo gano, tu ganas”, y para su puesta en práctica se pueden seguir las siguientes fases (Fisher y Ury, 1990):

1. Identificar necesidades e intereses: expresando lo que se quiere y por qué de la forma más específica posible.
2. Escuchar con cuidado lo que el otro quiere y cuáles son sus intereses; y si no se entiende algo pedirle que lo especifique.

3. Tormenta de ideas sobre las posibles soluciones, pensando en todas las posibilidades de resolución del conflicto, sin criticarlas por el momento, sin decidir todavía si son buenas o malas.
4. Elegir la mejor solución, considerando cada idea en función de las ganancias conjuntas.
5. Elaborar un plan de acción en el que se decida exactamente quien hará qué y cuándo.

En este proceso, el mediador no es el protagonista, sólo es alguien que sirve de garantía a las partes para que se comuniquen en un espacio de libertad y seguridad, es decir que puedan expresarse libremente sin atentar contra la dignidad de nadie. Como señala Vinyamata (2001) el mediador no juzga, ni sanciona las actitudes y comportamientos de las partes en conflicto; simplemente intenta que éstas puedan encontrar por sí mismas soluciones adaptadas a sus conveniencias y expectativas a través de la mejora de la comunicación. No pretende solucionar nada, ni su actuación puede confundirse con la de un terapeuta ni con las prestaciones propias de maestros, trabajadores sociales o abogados, aunque muchos de estos incorporen a su labor las funciones de mediación.

Fernández (1998) apoyándose en el modelo de Cornelius y Faire (1995) realiza la siguiente versión de cómo realizar el proceso de mediación:

1. Haz tus acuerdos, que implica tener en cuenta lo siguiente:
 - a. Estamos aquí para resolver un problema.
 - b. Prescindir de acusaciones.
 - c. Prescindir de excusas.
 - d. No se podrá interrumpir.
 - e. Se deberá decir la verdad.
2. Escucha a todos:

- a. Cada persona presentará su punto de vista, mientras los demás escuchan.
- b. Cada persona repetirá lo que se ha dicho para asegurarse de que todos lo entendieron.
- c. Cada persona dirá cómo se siente.

3. Resuelve el conflicto:

- a. Cada persona explicará qué necesita para llegar a un acuerdo.
- b. El mediador ayudará a ambas partes a llegar a un acuerdo justo.
- c. El acuerdo puede ser escrito y firmado por cada persona.

Para finalizar, presentamos a continuación un cuadro resumen del proceso de mediación, siguiendo a Munné y Mac-Cragh (2006).

ETAPAS	OBJETIVOS	ACCIONES QUE HAY QUE REALIZAR	COLABORACIÓN DE LAS PARTES	IMPLICACIÓN ACTIVA DEL MEDIADOR
Bases de la mediación	Informar a las partes Presentar la mediación	Implicación de todos los participantes Legitimación de estos	Iniciar el proceso de forma voluntaria	En esta etapa el mediador es la parte más activa (implicación máxima)
De la posición a los intereses	Dar a cada parte la posibilidad de expresarse Lograr que las partes manifiesten sus intereses	Sacar información; escucha activa, preguntas... Análisis del conflicto, resúmenes y exposición de las diferencias	Escuchar al otro, exponer los propios intereses y necesidades Analizar el propio conflicto Respetar la visión del otro	El mediador controla el proceso, pero deja que las partes se expresen, favorece el conocimiento y la aceptación (implicación de facilitador)
Creación de la agenda	Ordenar los temas en función de los intereses de las	Creación de una agenda común.	Crear y aceptar una agenda de trabajo común	El mediador es el vehículo que plasma la agenda

	partes Trabajar estos temas	Trabajo de los puntos de la agenda desde los intereses, necesidades y valores		con los intereses de las partes (implicación de corrector)
Búsqueda de opciones de acuerdo	Fomentar la creatividad en la búsqueda de soluciones	De cada punto de la agenda, fomento de la creatividad	Buscar opciones de acuerdo que incluyan los intereses de todos	El mediador deja a las partes para que propongan soluciones (implicación mínima)
El acuerdo	Ayudar a las partes a analizar la mejor solución Redactar y hacer seguimiento del acuerdo	Elección de la mejor solución Redacción del acuerdo Establecimiento de un seguimiento	Analizar la mejor solución Compromiso de futuro Llevar a la práctica el acuerdo	El mediador ayuda a las partes a analizar la mejor solución (implicación de analista).

Cuadro 6. Resumen del proceso de mediación (adaptado de Munné y Mac-Cragh, 2006)

2.1.3. Tipos de mediación

Siguiendo a Prada y López (2008) existen las siguientes formas de mediación en los centros educativos:

- Mediación espontánea. Una persona ve un conflicto e inmediatamente se ofrece para mediar entre las personas que lo han tenido.
- Mediación externa. Cuando existe un conflicto en el centro y no hay personas que puedan solucionarlo se recurre a alguna persona experta, de fuera del centro, para intentar solucionarlo.
- Mediación institucionalizada. Las personas que han tenido un conflicto recurren voluntariamente al Servicio de Mediación que tiene el centro. Eligen a los mediadores, e intentan buscar un acuerdo para solucionar el problema. Esta mediación requiere la existencia de personas formadas en mediación.
- Mediación realizada por adultos. Las personas adultas que forman parte de la comunidad educativa (padres, madres, profesorado y personal no docente) se

forman en mediación escolar y se responsabilizan de intentar una solución pacífica de los conflictos que se generan en el espacio escolar.

- Mediación realizada por iguales. Una parte del alumnado del centro se ha formado para resolver los conflictos a través de la mediación; cuando surge un problema entre dos alumnos, los mediadores se ofrecen para intentar resolver el conflicto de forma dialogada.
- Comediación. Contiene aspectos de la mediación institucionalizada. Son dos personas de diferentes colectivos (puestas por el sistema) las que realizan el proceso de mediación (un profesor y un alumno, un padre y un profesor, etc.).

En el programa de mediación analizado en esta investigación se ponen en marcha la mediación institucionalizada, en cuanto que el centro dispone de un equipo de mediadores formado por profesorado, alumnado y familias, así como la mediación realizada por adultos y por iguales, ya que dependiendo del tipo de conflictos intervienen unos u otros. Algunas investigaciones (García Raga, 2011) muestran que cuando la mediación la realizan los propios alumnos se genera una mayor proximidad que cuando lo hace un profesor o profesora. En este trabajo nos hemos querido centrar en este tipo de mediación realizada por los iguales.

Para que el uso de las técnicas y habilidades necesarias para la mediación pase a convertirse en un procedimiento habitual del centro y pierda su carácter extraordinario es necesario que se impliquen los grupos más relevantes de la comunidad escolar y se comprometan para ofrecer el máximo apoyo posible.

Aunque hemos mostrado distintas formas de ejercer la mediación, nos interesa particularmente la tipología que realiza Torrego (2006), que distingue que existen dos tipos de mediación: formal e informal. En la **mediación formal** existen una serie de fases interrelacionadas; el equipo mediador ha de conocer y manejar todo el proceso sabiendo en qué fase está y qué ha de hacer en cada una de ellas. El objetivo es facilitar la comunicación y la comprensión entre las partes, así como favorecer el reconocimiento mutuo.

Además de la mediación formal, existe también la **mediación informal**. Siguiendo a Villaoslada y Palmeiro (2006) podemos destacar que se guía por los

mismos principios de la formal y sigue sus mismas fases, aunque no es necesario que se den todas, ni requiere la organización ni condiciones de la anterior. La ventaja de ésta es que no requiere trámites, por lo que el conflicto puede ser atendido donde se desarrolla. En el programa analizado en el IES Madrid Sur conviven ambas, en cuanto que existe un proceso formal que se pone en marcha cuando alguien realiza una solicitud al equipo de mediación, pero en ocasiones también surgen mediaciones de manera más espontánea que no siguen todos los pasos fijados por el equipo de manera formal.

Siguiendo a Villaoslada (2002) para que la intervención de un tercero pueda ser considerada mediación, ya estemos hablando de mediación formal o informal, es necesario:

- Finalizar las hostilidades o su amenaza.
- Escuchar a las partes sin juzgarlas y propiciar el diálogo entre ambas.
- Mantener la imparcialidad.
- Equilibrar el poder.
- Apoyar todo lo positivo que se derive del encuentro.
- Resaltar los puntos en los que hay acuerdo.
- Cuidar el intercambio de mensajes, reencuadrarlos o reformularlos.

Como señala Torrego (2001) en el caso de la mediación informal:

- Las técnicas son más fluidas y propias de la comunicación cotidiana: empatizar, escuchar, reformular, etc.
- Las normas son más flexibles, por ejemplo el mediador puede ser cualquier persona que actúa de modo intuitivo y espontáneo ante una situación de conflicto.
- No está orientada necesariamente hacia el acuerdo, sino más bien hacia la mejora de las relaciones.

Uranga (2000), una de las pioneras en este campo desde el centro de Gernika Gogoratz, señala que la introducción de un programa de mediación escolar en un centro educativo se manifiesta en una serie de consecuencias y hechos de carácter objetivo:

- Facilita un ambiente más distendido en el centro educativo.
- Favorece la preocupación por los demás.
- Busca estrategias para solucionar los problemas de forma no violenta.
- Mejora las habilidades sociales.
- Favorece la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.
- Los conflictos tienen a disminuir.
- Se buscan otras alternativas a las sanciones reglamentarias.
- Ayuda a que haya una mayor implicación de la comunidad educativa en el centro escolar.
- Favorece que haya una mayor responsabilidad en el alumnado (se implican en el funcionamiento del centro).
- Disminuye el número de expedientes disciplinarios.

2.2. ENFOQUES Y MODELOS EN LA MEDIACIÓN DE CONFLICTOS

La reflexión sobre la mediación y sus posibilidades para hacer frente a conflictos ha sido abordada desde distintos enfoques o modelos. Siguiendo a Torrego y Galán (2008), Giménez (2001), Suárez (1996), Munné y Mac-Cragh (2006) y Boqué (2003) presentamos los principales enfoques: el modelo de solución de problemas, el modelo transformativo y el modelo comunicacional o circular-narrativo.

El *modelo de solución de problemas*, denominado así por Burgess y Burgess (1997), o también Tradicional Lineal (Suárez, 1996), tiene como característica principal que está centrado en la obtención del acuerdo; también es el enfoque que se sigue en la conocida escuela de negocios de Harvard, siendo sus principales autores Fisher y Ury (1990). Las principales críticas a este modelo son que asume una

explicación muy lineal del conflicto, no prestando interés al contexto de comunicación ni a elementos de naturaleza histórica y relacional; se interesa fundamentalmente por el contenido de la comunicación y no por los elementos relacionales, y tampoco subyace una preocupación de índole ética respecto al contenido del acuerdo.

Cabe destacar, dentro de este enfoque, el programa sobre negociación de la universidad de Harvard; a diferencia de otros métodos éste no es estrictamente un modelo de mediación, sino más bien una escuela de negociación y resolución de conflictos. Lo recogemos aquí puesto que ha supuesto una gran influencia en la práctica de la mediación.

Boqué (2003) destaca que en este modelo, las partes conservan el poder de decisión en todo momento, pero el tercero se enfoca en dirigir la comunicación hacia los aspectos sustantivos del conflicto, a la vez que neutraliza los elementos subjetivos. En el modelo de Harvard, el conflicto es percibido como negativo, como un obstáculo que debe eliminarse porque dificulta el logro de los intereses de cada parte. Se centra en el conflicto mirando hacia el futuro y sus posibilidades de resolución.

Para Suares (1996) este modelo se centra en una concepción lineal de la causalidad, mientras que los dos siguientes se fundamentan en una concepción circular de las causas de la disputa. En la concepción lineal, la causa es una: el propio desacuerdo. Entendemos que es más completa una concepción circular que entiende que las causas son múltiples, y que éstas se influyen mutuamente.

En segundo lugar, encontramos el *modelo transformativo* (Suares, 1996), que se centra en el crecimiento personal, siendo sus autores más reconocidos Bush y Folger (1994). Estos autores publicaron “*The Promise of Mediation*”, traducido en castellano con el título de “*La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto a través del fortalecimiento propio y el reconocimiento de los otros*”. Esta metodología se centra en la mejora o transformación de las relaciones humanas y no tanto en la satisfacción de una determinada necesidad mediante el establecimiento de un acuerdo. El acuerdo no aparece como el objetivo inmediato y principal, sino como consecuencia de la mejora de la relación. Bush y Folger (1994) hacen una crítica constructiva del enfoque anterior, consideran que el conflicto supone una oportunidad de crecimiento,

y la mediación permite aprovechar esa oportunidad. Por tanto, en este modelo el objetivo no es resolver un conflicto mediante el logro de un acuerdo, sino transformar y mejorar la relación.

Por tanto, el modelo de transformación de conflictos, muestra una metodología que se centra en la mejora de las relaciones humanas y la reestructuración de la comunicación eficaz. A diferencia del modelo anterior, el conflicto es visto como un suceso positivo que puede suponer una oportunidad de aprendizaje, y además permite poner en práctica habilidades de resolución de conflictos.

En esta línea tenemos también las aportaciones realizadas por Lederach que tuvieron una importante proyección en el campo de la intervención en los conflictos étnicos en Estados Unidos en las décadas de los años setenta y ochenta. Este modelo plantea la necesidad de humanizar el tratamiento de los conflictos a través de intervenciones en diversos planos, como son el personal, relacional, estructural y cultural. Es un enfoque que se nutre de la teoría humanista en psicología y de planteamientos críticos y de transformación social en el campo educativo. En este segundo modelo se presta mucha atención a lo que Suárez (1996) denomina *empowerment* (*empoderamiento/revalorización*) que entiende como potenciar el protagonismo, hacerse responsable de las propias acciones. “Se alcanza la revalorización cuando las partes en disputa realizan la experiencia de una conciencia más sólida de su propia valía personal y de su propia capacidad para resolver las dificultades que afrontan” (Suárez, 1996, p.134). El empoderamiento incide en el desarrollo sociopersonal que se produce como consecuencia del descubrimiento de las propias habilidades. Por otro lado, se presta atención al reconocimiento (*recognition*) que prepara a las personas para experimentar preocupación por los otros, especialmente por aquellos que presentan intereses distintos a los propios.

Diez y Gachi (1999), señalan que se avanza en el empoderamiento o revalorización (*empowerment*) cuando una de las partes o las dos experimentan los sentimientos o capacidades siguientes:

1. Respeto de sus intereses:

- Comprende más claramente qué es lo que les importa y por qué, sintiendo además que es en sí mismo importante.

- Comprende sus intereses y objetivos en la situación concreta, por qué los persigue y por qué merecen ser considerados.
- Comprende que hay un amplio rango de opciones para proteger sus intereses total o parcialmente y que puede tener control sobre ellas.
- Comprende que puede elegir qué hacer en cada situación concreta y controlarlo.

2. *Respecto de las opiniones:*

- Comprende que, más allá de las restricciones externas, siempre hay alguna opción.

3. *Respecto de su capacidad:*

- Siente que aumentan sus habilidades para resolver sus conflictos.
- Siente que puede escuchar mejor, comunicarse, ordenar y analizar los temas, razonar, crear y evaluar opciones, fortaleciendo esas habilidades al usarlas en la mediación.

4. *Respecto de sus recursos:*

- Toma conciencia de los recursos que posee y que puede utilizar para alcanzar sus metas.
- Entiende más claramente que cada uno tiene algo valioso para el otro, que sus recursos pueden potenciarse de diversas maneras, que ellos son capaces de inventar por sí solos opciones nuevas, que pueden encontrar bases de apoyo que antes no habían considerado.

5. *Respecto de la toma de decisiones:*

- Siente que puede reflexionar, deliberar y tomar decisiones consciente de lo que quiere hacer y consciente de sí mismo.
- Siente que puede evaluar a fondo la consistencia o la debilidad de sus argumentos y de la contraparte, así como las ventajas y los inconvenientes de acordar o no, decidiendo sobre estas bases.

Este modelo se sirve del siguiente proceso para trabajar (Munné y Mac-Cragh, 2006):

DECONSTRUCCIÓN	PASO 1	(En sesión privada) Con cada parte por separado, se comentan todas las soluciones que se han intentado para resolver el conflicto y cómo han ido fracasando	PASO 4	(En sesión conjunta) Relato conjunto a través de los procesos mentales individuales Propuestas de solución desde su nueva historia	RECONSTRUCCIÓN
	PASO 2	(En sesión conjunta) Las partes analizan conjuntamente el porqué del conflicto	PASO 3	(En sesión privada) Las partes reflexionan con la ayuda del mediador Se fomenta el cambio del punto de observación de la persona	

Cuadro 7. Herramienta de la escuela circular-narrativa (Munné y Mac-Cragh, 2006)

Por último, el *modelo comunicacional o circular-narrativo*, cuya máxima representante es Sara Cobb, mediadora y profesora de la Universidad de California. Este modelo pretende que la mediación se convierta en un proceso de renovación de las narrativas sobre el conflicto. Se pone un énfasis especial en la comunicación; se denomina “circular” porque parte de una concepción circular tanto de la comunicación como de la causalidad, y se denomina “narrativo” porque la categoría narrativa es central. Este modelo se nutre de diversas investigaciones y teorías (Suárez, 1996): la teoría de la comunicación; la terapia familiar sistémica; la cibernética de segundo orden, en concreto la teoría del observador elaborada por Heinz von Foerster y Maturana; el construccionismo social y la teoría postmoderna del significado.

En este modelo la comunicación es concebida como un todo: las partes más el mensaje. Se tienen en cuenta tanto los elementos verbales, como los no-verbales. Se afirma además que no hay una causa única que produce un determinado resultado, sino que existe una retroalimentación de las causas y los factores. A diferencia del modelo de la Escuela de Negociación de Harvard, en esta metodología se trata de aumentar las diferencias, en vez de disminuirlas. Se considera que la gente llega a la mediación en una situación en la que cada una de las partes está en una posición que mantiene rígidamente lo que impide encontrar otras alternativas. Al introducir “caos

en el orden” se flexibiliza el sistema, se da la posibilidad de que aparezcan alternativas que inicialmente eran inimaginables y que pueden ayudar a lograr un nuevo orden (Suárez, 1996).

Por tanto, vemos como este modelo pone el acento en la comunicación, y en concreto, dentro de ésta en la narrativa y las historias. Comparten con el segundo modelo, el transformativo, la importancia tanto del contenido como de las relaciones. Mientras que, como ya hemos señalado, el modelo de Fisher y Ury separa los intereses y no se centra en la relación. Así, el trabajo desde este modelo iría orientado a cambiar los significados y explotar las diferencias entre las narrativas de cada parte para modificar las historias iniciales y mirarlas desde otra perspectiva diferente. El método de trabajo se centra en la búsqueda de una nueva comprensión y significado de las realidades percibidas por los actores del conflicto.

Este modelo recoge aportaciones de los dos anteriores, y como hemos señalado, se centra en abrir canales de comunicación entre las partes, el énfasis en este modelo, a diferencia del segundo modelo planteado es que se centra en trabajar los conflictos para salir de la posición inicial en la que se habían enrocado. Este modelo permite trabajar con las partes para lograr un cambio de perspectiva a través de la creación de historias alternativas que sustituyan las ideas originarias que no ayudaban a encontrar una solución.

Este modelo se sirve del siguiente proceso para trabajar (Munné y Mac-Cragh, 2006):

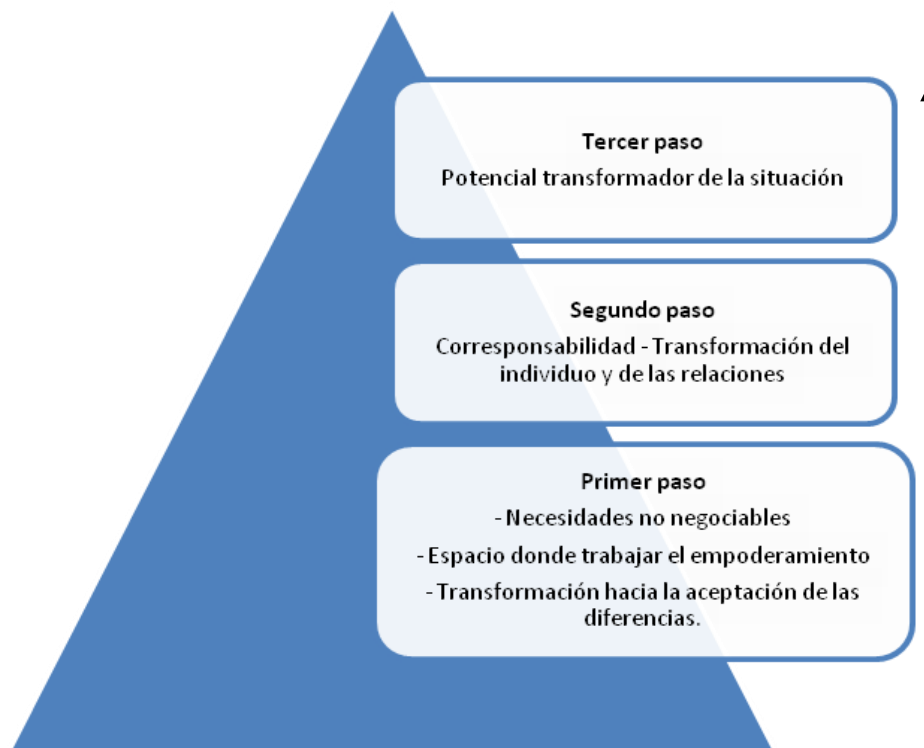


Figura 4. Herramienta de la escuela transformativa (Munné y Mac-Cragh, 2006)

Presentamos para finalizar una síntesis de los tres modelos propuestos para clarificar lo expuesto hasta ahora.

<u>RESUMEN MODELOS DE MEDIACIÓN</u>		
PRINCIPALES MODELOS DE MEDIACIÓN		
Solución de problemas	Transformativo	Circular-narrativo o comunicacional
PRINCIPALES REPRESENTANTES		
Fisher, Ury, Rafia, Vidal	Folger, Busch, Farré	Cobb, Suares, Chambert
OBJETIVO		
Llegar al acuerdo mutuo Ganar/Ganar	Transformar el conflicto y las relaciones, trabajar las diferencias	Trabajar la comunicación para combinar el punto de observación y así cambiar la realidad

ÁMBITOS PREFERENTES		
Negociaciones empresariales e internacionales	Mediación comunitaria, escolar e internacional	Mediación familiar y escolar
ASPECTOS ESENCIALES		
Llegar a intereses negociables partiendo de posiciones contrapuestas	Cambiar no sólo las situaciones sino a las personas	Modificar las narraciones para llegar a la percepción de la realidad. Somos lo que nos contamos
CONCEPCIÓN DEL CONFLICTO		
El conflicto es acultural, a temporal y apersonal Es la contraposición de las posiciones El conflicto es negativo y debe desaparecer	El conflicto es una oportunidad de crecimiento El conflicto es inherente a la sociedad. No desaparece, se transforma	El conflicto es un proceso mental, con un potencial de cambio a través de otro proceso mental Un solo elemento es suficiente para iniciar el cambio en los sistemas en conflicto

Cuadro 8. Resumen de los modelos de mediación (Munne y Mac-Cragh, 2006)

Según Munné y Mac-Cragh (2006) la diferencia básica entre las tres escuelas reside en la concepción que cada una tiene del conflicto. En la tradicional-lineal de Harvard el conflicto se define como un desacuerdo y es algo que hay que eliminar. En la escuela circular narrativa el conflicto es un proceso mental que depende del punto de vista que se adopte, lo que hace posible reconducir y crear nuevos procesos mentales a través de la comunicación dentro del sistema. La clave en este modelo es mejorar las relaciones, y el hecho de que los acuerdos son circunstanciales. Por último, en la escuela transformativa el conflicto es un hecho inherente al ser humano. En este modelo es fundamental adquirir habilidades de tratamiento de conflictos.

Consideramos que los tres modelos presentados son valiosos, y que podemos incorporar a nuestro trabajo sobre mediación entre iguales aportaciones de todos ellos.

Sí reconocemos que el enfoque del primer modelo resulta más limitado por su manera de conceptualizar el conflicto, pero las técnicas propuestas desde este modelo resultan muy útiles desde el punto de vista práctico en nuestro programa. Especialmente adecuado para el ámbito escolar consideramos el modelo transformativo puesto que genera cambios en las personas que participan en el proceso.

2.3. LA CULTURA DE LA MEDIACIÓN

Munné y Mac-Cragh (2006) hablan de la cultura de la mediación, entendiendo que la mediación tiene elementos suficientes para poder convertirse en una nueva forma de entender las relaciones humanas. Como antecedente de esta cultura de la mediación está la cultura de paz.

Según estas mismas autoras existen diez principios que definen esta cultura de la mediación:

1. La humildad de admitir que muchas veces se necesita ayuda externa para poder solucionar las propias dificultades.
2. La responsabilización de los propios actos y de sus consecuencias.
3. La búsqueda de los propios deseos, necesidades y valores. El respeto por uno mismo.
4. El respeto por los demás. La comprensión de los deseos, necesidades y valores del otro.
5. La necesidad de privacidad en los momentos difíciles.
6. El reconocimiento de los momentos de crisis y de los conflictos como algo inherente a la persona.
7. La comprensión del sufrimiento que producen los conflictos.
8. La creencia en las propias posibilidades y en las del otro.
9. La potenciación de la creatividad sobre una base de realidad.
10. La capacidad para aprender de los momentos críticos. La apuesta por un avance que no siempre puede ser a través de un camino llano.

Los principios 1, 2, 3 y 10 tienen que ver con un trabajo interno y personal que supone hacerse cargo de la propia vida, asumir las responsabilidades y trabajar en ello. Los principios 4, 5, 6, 7, 8 y 9, aunque también requieren un trabajo personal, están dirigidos hacia fuera, en el sentido de ponerse en el lugar del otro y entender su postura. Observamos por tanto, la importancia del trabajo interno y personal que tiene que realizar la persona que sigue un proceso de mediación.

Uno de los aspectos esenciales en la cultura de la mediación es integrar el conflicto en la vida. Ya hemos recogido al inicio de este marco teórico la importancia de entender el conflicto como algo consustancial a la naturaleza humana.

Mas y Torrego (2014) plantean que esta idea de la cultura de la mediación tiene en cuenta tres aspectos esenciales, la concepción positiva del conflicto, que supone reconocer que el conflicto forma parte de la vida, en segundo lugar, la visión positiva de las personas que conlleva un intento de dirigirnos a ellas desde una actitud de aceptación básica, tal y como proponen los psicólogos humanistas. Y en tercer lugar, es fundamental la “calidad” de la comunicación. Es un factor de prevención de conflictos y también es la herramienta para su resolución. En concreto, es central el desarrollo de habilidades concretas para escuchar bien, expresar sin agredir y, expresar los sentimientos con honestidad, hacer críticas de modo respetuoso y recibirlas constructivamente, en definitiva, comunicarse de manera asertiva. Se trata de un aspecto que consideramos de gran interés y en torno al cual gira parte de esta investigación.

3. PROGRAMAS DE MEDIACIÓN ENTRE IGUALES

Como ya hemos destacado, este tipo de programas se basan en la idea de que un grupo de alumnos (y/o profesores) se hacen expertos en técnicas de mediación en casos de conflictos. Los alumnos involucrados en disputas o cualquier tipo de conflicto pueden recurrir al método de mediación para llegar a un acuerdo. Es un sistema alternativo a las sanciones, y las partes que están en conflicto deben decidir de manera voluntaria pasar o no por el proceso de mediación. También los mediadores son voluntarios.

Como destacan Ortega y Del Rey (2004) poner en marcha estrategias de mediación en el centro supone beneficios tanto para el alumnado que participa en esta iniciativa, en cuanto que implica una mejora en las habilidades sociales, como una mejora de la

calidad educativa en general, al tener un impacto en el clima escolar. Estas autoras señalan que para que un programa de mediación escolar funcione, ha de estar incluido dentro de un plan de actuación más general de mejora de la convivencia. Se deben establecer claramente los objetivos del programa, la forma de seleccionar los mediadores, así como las condiciones en las que se va a llevar a cabo. Asimismo, es importante que este proceso esté supervisado por el equipo docente responsable del programa.

La elección de este tipo de herramientas para resolver conflictos no está exenta de dificultades. Como señala Boqué (2010) algunos de los temores que encontramos en su puesta en marcha es la pérdida de poder del adulto a favor del joven. Otro de los temores que suscita la introducción de este tipo de programas es la percepción de que si un centro pone en marcha este tipo de iniciativas es por su alto grado de conflictividad.

Hay resultados, que muestran que, así como los programas de acogida y los agrupamientos de alumnos son medidas que se usan con frecuencia en los centros escolares para mejorar la convivencia, los programas de mediación y de alumnos ayudantes siguen siendo muy poco habituales (Martín et al., 2006).

3.1. DESCRIPCIÓN DE PROGRAMAS DE MEDIACIÓN ENTRE IGUALES

Ortega y Del Rey (2004) afirman que la vía de intervención más utilizada en los centros educativos para resolver conflictos es la mediación. La mediación en el ámbito educativo nace en Estados Unidos y tiene varias raíces históricas. En la década de los sesenta, como ya hemos analizado en el capítulo anterior varios grupos religiosos y diferentes movimientos por la paz son los pioneros en promocionar la enseñanza de habilidades de resolución de conflictos a niños y jóvenes (Munné y Mac-Cragh, 2006).

Algunas de las propuestas que hemos destacado en el apartado de programas internacionales de convivencia y resolución de conflictos en el capítulo anterior, comenzaron a extenderse a otros países: Inglaterra, Francia y también América Latina. Si en EEUU es en los años 70 cuando se producen estas primeras experiencias, a España llegan aproximadamente en los años 90. En España existe un precedente ya en el año 1239 con el Tribunal de Aguas de Valencia, una institución popular para regular conflictos relacionados con el uso del agua. Otro de los

referentes que encontramos son las cooperativas que nacen en el ámbito rural; surgían entre los campesinos con el objetivo de colaborar en vez de elevar los beneficios de uno a costa del otro, se buscaba la colaboración comunitaria; el punto de referencia para regularlo, pasaba por tanto de ser individual a ser comunitario.

Los programas de mediación escolar, propiamente dichos, aparecen en España a partir de 1993 en algunos centros educativos del País Vasco y Cataluña. Recogen la influencia de experiencias de mediación general, pero también específicas del ámbito escolar. Posteriormente se implementa un programa en la Comunidad de Madrid, impulsado desde el Departamento de Orientación Escolar del Centro Regional de Innovación y Formación del Profesorado «Las Acacias». Su objetivo era formar mediadores en el centro para la solución autónoma de problemas que surgen en el aula o en el centro (Torrego, 2000).

En general, podemos destacar que en este tipo de programas los alumnos aprenden a comunicarse en situaciones de conflicto y a mediar entre iguales utilizando técnicas de escucha activa, comunicación y resolución de conflictos.

Cabe destacar, siguiendo a Boqué (2010) una de las primeras iniciativas que se llevó a cabo en nuestro país: el Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz en el País Vasco. A partir de ahí podemos reseñar la aportación de Cataluña, donde a partir del año 2000 empiezan a tomar fuerza los programas de mediación. En la Comunidad de Madrid, se llevan a cabo experiencias piloto en 1997, en Andalucía la mediación se generaliza a partir del 2005 en el marco de los proyectos “Escuela: espacio de paz” y hoy en día podemos encontrar diferentes propuestas en todas las comunidades autónomas.

Mostramos en el Cuadro 9, una síntesis de la información extraída por Viana (2012) al analizar la normativa de las distintas comunidades autónomas en relación a las características de la mediación. Esta autora realiza una revisión de las normas reguladoras de la convivencia en todo el territorio español y analiza si en ellas aparece definido el concepto de mediación y si aparecen algunas de las características esenciales de ésta: la voluntariedad, la neutralidad, la confidencialidad y el carácter personalísimo, que hace referencia a la obligación de asistir personalmente a los encuentros de mediación.

PRINCIPIOS O CARACTERÍSTICAS DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA					
CCAA	SEÑALA PRINCIPIOS O CARACTERÍSTICAS	PRINCIPIOS O CARACTERÍSTICAS			
		Voluntariedad	Imparcialidad	Confidencialidad	Carácter personalísimo
ANDALUCÍA	No	-	-	-	-
ARAGÓN	Sí	-	X	-	De forma implícita
ASTURIAS	Sí	X	X	X	X
BALEARES	Sí	X	X	X	De forma implícita
CANARIAS	Sí	X	X	-	De forma implícita
CANTABRIA	Sí	X	X	X	De forma implícita
CASTILLA LA MANCHA	Sí	X	X	X	X
CASTILLA Y LEÓN	Sí	X	X	X	-
CATALUÑA	Sí	X	X	X	X
COM. VALENCIAN A	No	-	-	-	-
EXTREMADU RA	Mediación incluida en el procedimiento conciliado	Voluntariedad del proceso conciliado	-	Las declaraciones formarán parte del expediente disciplinario	-
GALICIA	Mediación incluida en el procedimiento	Voluntariedad del proceso	-	-	-

	conciliado	conciliado			
LA RIOJA	No	-	-	-	-
MADRID	No regula la mediación				
MURCIA	No regula la mediación				
NAVARRA	Sí	X	X	X	De forma implícita
PAÍS VASCO	No regula la mediación				

Cuadro 9. La mediación escolar en la normativa de las comunidades autónomas (elaborado a partir de Viana, 2012)

Siguiendo a Pérez-Fuentes et al. (2010) destacaremos algunos de los principales programas y otras propuestas que hacen uso de la mediación y que se han puesto en marcha en nuestro país:

- *Bennasar, Mundana, Olaso, Seco, Serrano y Sos (2007). Manual para el profesorado de Enseñanza Secundaria. Stop a los conflictos. Ayuntamiento de Castellón de la Plana.*

Este manual hace una introducción general sobre el concepto y las causas de la falta de disciplina en los alumnos de educación secundaria en problemas de convivencia; en la segunda parte se detallan las conductas disruptivas más frecuentes en los centros educativos a través de la información de 171 profesores de institutos de secundaria; finalmente, se recomiendan unas estrategias y técnicas sobre las conductas disruptivas antes citadas.

- *Protocolo de Actuación para los Centros Educativos en Caso de Acoso entre compañeros. Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.*

Este protocolo constituye una guía de actuación orientativa, para facilitar la intervención del acoso y el maltrato escolar entre alumnos y agilizar el proceso de detección en los centros docentes. Se pretende realizar una intervención

rápida y efectiva, pero contrastando la información a través de técnicas como la observación directa, el diálogo, la mediación, etc.

- *Binaburo y Muñoz (2007). Educar desde el conflicto. Guía para la mediación escolar.*

El objetivo de esta guía es educar para la paz y la resolución de conflictos a través del diálogo. Contiene un capítulo dedicado a la prevención, englobando estrategias para mejorar la convivencia escolar. Un segundo capítulo se centra en los conflictos, el tercer y cuarto recogen contenidos relacionados con la resolución de conflictos, la educación en valores y la mediación. Se recogen al final un conjunto de materiales prácticos sobre mediación.

- *Fernández y Hernández (2005). El maltrato entre escolares. Guía para jóvenes. Defensor del Menor. Comunidad de Madrid.*

Esta guía trata el maltrato y el acoso escolar desde la mirada del alumno. Explica a través de cómics e historietas posibles situaciones de acoso y maltrato que se dan en el centro para que el alumno se posicione y vaya contestando las preguntas que se hacen respecto a lo que está pasando.

- *Cortina, Escámez, García, Llopis y Siurana (1998). Educar en la Justicia. Generalitat Valenciana. Consellería de Cultura, Educación y Ciencia.*

Esta propuesta está dedicada a los valores que marcan la educación moral y cívica actualmente y que influyen en la convivencia. Se trata el concepto, historia e influencia de la justicia en nuestro entorno diario, los comienzos de los derechos humanos y la educación en valores hasta nuestros días, la búsqueda de la justicia a través de procedimientos pedagógicos y finaliza con una propuesta didáctica para educar en la justicia.

- *Ortega, Del Rey y Gómez (2002). Guía de Orientación. Estrategias educativas para la prevención de la violencia, Mediación y Diálogo. Cruz Roja Juventud.*

Esta guía propone un conjunto de herramientas y estrategias tanto teóricas como prácticas, dirigidas a los mediadores juveniles para desarrollar la

prevención e intervención de la violencia en el ámbito educativo. Las autoras centran el análisis y las alternativas a situaciones de prevención e intervención sobre la convivencia escolar, la desmotivación y la violencia escolar a través del diálogo y la mediación, finalizando con un capítulo sobre estrategias didácticas e iniciativas prácticas, lúdicas y educativas para trabajar las habilidades sociales de los adolescentes en el ámbito educativo.

Para finalizar, podemos destacar siguiendo a Vázquez (2012) otros programas que se están implementando en la actualidad: el Centro Universitario de Transformación de Conflictos Geuz de la Universidad de País Vasco, liderado por Ramón Alzate, que ha desarrollado e implementado estrategias de formación en mediación escolar, llevando a cabo sus acciones en centros educativos, acercando a las comunidades escolares a la resolución de conflictos y preparando a los integrantes de la misma como mediadores.

El grupo Accord de Gerona o el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya trabajan en mediación desde la perspectiva de cultura de mediación y de paz (Munné y Mac-Cragh, 2006). También el Departamento de Educación de Madrid con la Asociación Interdisciplinaria Europea de Estudios de la Familia (AIEEF), lleva varios años impulsando iniciativas de mediación.

3.2. ESTUDIOS E INVESTIGACIONES SOBRE PROGRAMAS DE MEDIACIÓN ENTRE IGUALES

Recogemos en este último apartado del marco teórico aquellos estudios e investigaciones, internacionales y nacionales, que están más cercanas al objeto de estudio de esta tesis doctoral: conocer el impacto de los programas de mediación sobre los distintos miembros de la comunidad educativa.

Comenzamos destacando algunas propuestas a nivel internacional. En primer lugar, señalamos el trabajo de Johnson y Johnson (1996), sus estudios muestran que los conflictos entre alumnos ocurren con frecuencia en los centros educativos. Una de las herramientas que permite a los alumnos lidiar con estas situaciones es la mediación. Las investigaciones de estos autores mostraban que, cuando se entrenaba a los alumnos en este tipo de habilidades, estos tendían a utilizar estas estrategias en su

vida cotidiana. Asimismo, esta metodología permitía reducir el número de conflictos entre alumnos, lo que a su vez, tiende a reducir las expulsiones.

En un estudio llevado a cabo por Johnson, Johnson, Dudley, Ward y Magnuson (1995) se ponía en marcha un programa de mediación entre compañeros en una escuela suburbana en Minnessota. Se analizaban los tipos de conflictos que se habían producido, las estrategias que los estudiantes utilizaban para resolver sus conflictos, y los tipos de resoluciones, tanto en la escuela como en casa. Ciento cuarenta y cuatro alumnos de seis clases (entre 2º y 5º grado) recibieron 9 horas de formación sobre la forma de negociar los acuerdos en los conflictos y la manera de mediar en los conflictos entre sus compañeros de clase. Los datos fueron recogidos durante un período de 9 semanas antes, durante, y después de la formación de la mediación entre iguales. Se encontró una diferencia significativa entre los tipos de conflictos que se producen en la escuela y en el hogar mostrando que la formación tenía impacto significativo en las estrategias utilizadas por los alumnos y en las resoluciones resultantes.

Bell, Coleman, Anderson, Whelan y Wilder (2000) llevaron a cabo un estudio en una escuela pública de Tennessee con 30 estudiantes de sexto hasta octavo grado. Se les formó como mediadores entre iguales, enseñándoles resolución de conflictos y técnicas de mediación. Los resultados de la investigación muestran que los mediadores tienen un mayor conocimiento de las técnicas de mediación después de la formación. Además, en 32 de 34 mediaciones se produjo una resolución del conflicto satisfactoria. Las expulsiones de toda la escuela disminuyeron durante el año de intervención. Por último, el estudio muestra mejoras del comportamiento de los propios mediadores durante esta intervención: se puede observar como los mediadores recibieron menos consultas durante el año de intervención en relación al grupo control, y también los propios mediadores acudieron menos a este servicio en relación a otros años. Lo que no está claro es que esta disminución se relacione con la capacidad de los mediadores de aplicar habilidades de resolución de conflictos en sus propias interacciones, debido a la responsabilidad que supone ser un mediador, o debido a cualquier otro factor, pero lo que sí está claro es que los mediadores se dieron cuenta de los beneficios de esta herramienta durante su participación en la formación.

Turnuklu, Kacmaz, Sunbul y Ergul (2009) realizaron una investigación con el propósito de evaluar la eficacia de la resolución de conflictos y mediación entre iguales en los conflictos interpersonales de estudiantes de secundaria. El estudio se llevó a cabo en una escuela secundaria de Turquía. Durante el estudio de dos años, un total de 830 estudiantes de 28 aulas recibieron formación. Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los conflictos que llegan a mediación son físicos, verbales, conflictos de relación y comunicación no verbal, y los conflictos de interés. Se llevaron a cabo 253 sesiones de mediación, y en ellas, el 94,9% de los conflictos quedaron resueltos, mientras que el 5,1% no pudo ser resuelto. Estos datos indican, según los autores, que la mediación entre iguales ha sido eficaz en la resolución constructiva y pacífica de los conflictos entre alumnos de una escuela secundaria.

Datos similares encontramos en la investigación llevada a cabo por Turnuklu, Kacmaz, Turk, Kalender, Sevkin y Zengin (2009) en la que se examinaba la eficacia de la resolución de conflictos y mediación entre compañeros de 10 y 11 años en la resolución de conflictos interpersonales. La investigación se realizó en dos escuelas primarias, un total de 520 estudiantes de 12 aulas recibieron formación. De las 444 sesiones de mediación, el 98,9% terminó en un acuerdo y un 1,1% no llegaron a un acuerdo.

En esta misma línea, Süllen, Serin y Serin (2011) llevaron a cabo un estudio experimental en Chipre con un modelo pretest-posttest con grupo control. Se llevó a cabo un programa de formación en resolución de conflictos y mediación entre iguales que se aplicó al grupo experimental a lo largo de 10 semanas. Los resultados muestran que hay un aumento significativo en el nivel de las habilidades empáticas de los estudiantes que formaron parte del grupo experimental. Los datos, muestran por tanto, que la formación en resolución de conflictos y mediación entre iguales actuó en el desarrollo de la habilidad empática.

Por último, destacar siguiendo a Bickmore (2001), que la puesta en marcha de un programa de manejo de conflictos como el del CCR (Center for Conflict Resolution) mostró resultados positivos después de un año de aplicación. Los resultados de este proyecto de investigación afirman que la mediación entre iguales puede mejorar la capacidad para manejar conflictos de estudiantes de primaria. Este tipo de programas

pueden reducir la actividad violenta y aumentar el compromiso académico. El conocimiento de los alumnos y la inclinación hacia la resolución no violenta de conflictos aumentó significativamente, al igual que la evaluación de sus propias capacidades para manejar los conflictos en las interacciones con los compañeros. Esto indica que la mediación entre iguales se asoció con mejoras en el entendimiento de los alumnos, con sentimientos de eficacia y voluntad para manejar los conflictos sin violencia. Las actitudes de los estudiantes hacia la asistencia y participación en la escuela también mejoraron significativamente, al parecer debido a la aplicación de la mediación entre iguales.

Centrándonos en el panorama español señalar que no son muchos los datos disponibles sobre el impacto de los programas de mediación en la comunidad educativa. En algunos estudios sobre convivencia se recogen algunos datos sobre mediación, pero en general esta información es escasa. Algunas referencias sobre este tema las encontramos en las siguientes fuentes:

En las Islas Canarias, el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC, 2005), recoge que alumnado y profesorado coinciden en señalar el escaso uso de la mediación en el alumnado. De este estudio se deduce que, pese a que se realiza una valoración positiva de la mediación para el buen funcionamiento del centro, esta valoración no se corresponde con la frecuencia de su práctica por la mayor parte de los sectores de la comunidad educativa. Un dato esperanzador es que alumnado y profesorado dicen tener una actitud favorable para participar en programas de mejora de la convivencia y aprender a resolver conflictos. Así lo expresan el 65,2% del profesorado y el 74,3% del alumnado. Cabe destacar ese alto porcentaje de alumnos que se muestran interesados por este tema.

En Cataluña, en 2006 el Informe Extraordinario de la oficina del Síndic denominado "*Convivencia i conflictes als centres educatius*" recoge que los sistemas de mediación empiezan a introducirse en los centros, a pesar de que aún se hallan en fases muy iniciales. Constituyen un nuevo medio de resolución de los conflictos menos graves, que facilita formas alternativas a la imposición de sanciones y posibilita el diálogo.

En el informe realizado desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en 2008 se destaca la mediación escolar entre las medidas que se consideran necesarias para mejorar la convivencia. En este informe se recogen de manera conjunta las necesidades más reconocidas para mejorar la convivencia, por los equipos directivos y por los departamentos de orientación:

1. Más recursos humanos con capacidad para trabajar en la mejora de la convivencia.
2. Formación del profesorado en temas de convivencia.
3. *Equipos de mediación y resolución de conflictos* a múltiples niveles.
4. Mayor coordinación entre equipos educativos, y especialmente con los departamentos didácticos.
5. Crear equipos de alumnos y alumnas a nivel de centro para mejorar la convivencia.
6. Implantar programas de prevención.
7. Disponer de herramientas de evaluación de la convivencia en el centro.

Asimismo, se destaca que aunque la mayoría de adolescentes, un 68%, intervienen para detener la violencia, el 12% no lo hacen, aún cuando creen que deberían hacerlo, lo que genera silencio en torno a la victimización; esto puede ser explicado mediante varias razones:

- El miedo a convertirse también en víctima.
- El miedo a causar más daño a la víctima.
- El miedo a ser ridiculizado por el resto del grupo.
- El miedo a ser considerado un chivato.

También se señala que casi un 32% de los alumnos intervienen para detener la violencia cuando existe un vínculo de amistad entre ellos, lo que confirma la importancia de que todo el mundo en el centro escolar tenga amigos y personas en las que puede confiar que le protejan o denuncien posibles rechazos.

Avilés (2009) recoge los datos de un estudio llevado a cabo en el año 2005; la muestra la componen 2.169 sujetos de 10 a 20 años de dieciséis centros educativos que en 2005 participaron en un proyecto de formación sobre *bullying* en las comunidades autónomas de Castilla y León y el País Vasco. En él se señalaba que el clima de confianza no es efectivo si no se facilitan canales para la comunicación explícitos y contruidos en la escuela: buzones, e-mails anónimos, teléfonos, etc.; así como compañeros y compañeras de las víctimas que se comprometan contra el maltrato y tengan la doble función de servir de canal de comunicación para ellas y ser una razón que les incite a depositar su confianza en este tipo de programas: *alumnado amigo, equipos de ayuda, mediadores escolares, alumnado consejero, teleayuda*.

Nos centramos a continuación en aquellos estudios que de manera específica se centran en investigar el impacto de programas de mediación.

Torrego y Galán (2008) realizan un estudio en los 29 centros acogidos al Proyecto de Mediación de Conflictos en los centros educativos durante el período 1998-2002 en la Comunidad de Madrid. De todos ellos, 24 centros aceptaron participar en la investigación evaluativa sobre el proyecto, los cuales conforman la muestra de estudio. Prácticamente la totalidad son centros públicos (23 centros) y únicamente uno es concertado. En sus conclusiones, señalan lo siguiente:

- Los centros acogidos al proyecto estiman el proyecto de mediación de conflictos como una herramienta positiva para el tratamiento de los conflictos. Casi el 71% de los centros valoran positivamente la experiencia de la mediación.
- Los equipos de mediación están mayoritariamente formados por profesores y alumnos, lo cual permite afirmar que una de las novedades del planteamiento consiste en que los equipos no están formados solamente por miembros de uno de los colectivos de la comunidad educativa (ya sean sólo profesores o alumnos de un centro).
- El Proyecto de Mediación de Conflictos en Instituciones Educativas toma fuerza cuando el coordinador del equipo es una persona muy implicada en el mismo. Parece constatarse una relación importante entre la presencia activa de

un equipo estable de mediación y la relevancia que adquiere una persona que dinamiza y coordina ese equipo.

- 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.
- Parece que la mediación es una herramienta con mucho potencial para la prevención de nuevos conflictos, ayuda a frenar el aumento de partes y amonestaciones escritas y reduce el número de expedientes disciplinarios.

Recientemente, Ibarrola-García e Iriarte (2013a) llevaron a cabo un estudio en 13 centros educativos de Navarra participando un total de 50 profesores y profesoras mediadores. En relación al aprendizaje emocional, el aspecto más destacado y en el que los profesores notan más cambio tiene que ver con la empatía; respecto al aprendizaje sociocognitivo, el mediador, toma especial conciencia de su estilo personal de resolución de conflictos. Además, respecto al aprendizaje moral, la mediación incide positivamente sobre la disposición del profesor hacia los temas de convivencia; fomenta la participación y la responsabilidad para con uno mismo y para con los demás en la convivencia. Cabe destacar también el impacto que el profesor percibe sobre su desarrollo profesional.

Estas mismas autoras, publican en 2013 algunas conclusiones sobre este mismo estudio (Ibarrola-García e Iriarte, 2013b). Tratan de valorar si la mediación facilita determinadas competencias emocionales, sociocognitivas y morales en los profesores mediadores, alumnos mediadores y alumnos que han participado en la mediación, además de analizar qué perciben los tres grupos sobre el impacto de la mediación en el clima del centro escolar. Los resultados muestran que los mediadores, tanto alumnos como profesores, coinciden en destacar como principal aprendizaje emocional la empatía. También destacan la ayuda de la mediación para darse cuenta de que las emociones influyen en su comportamiento. Finalmente, destacar que, del análisis realizado en este estudio, también se deduce que la mediación escolar permite solucionar de manera muy educativa conflictos que se quedan viciando la convivencia y repercutiendo negativamente en el clima escolar.

García-Longoria y Vázquez (2013) realizan un estudio, siguiendo un modelo de investigación cuantitativo de alcance explicativo. Está dirigido a alumnos de educación secundaria y el principal objetivo se centra en la identificación de habilidades sociales que desarrollan los alumnos mediadores en comparación con aquellos estudiantes que no han tenido contacto alguno con programas de convivencia. Parece que el programa de mediación escolar logra desarrollar conductas empáticas en los alumnos involucrados en el mismo. Concluyen, por tanto, que un alumno de educación secundaria que se encuentra involucrado en los programas de mediación escolar es más propenso a utilizar las habilidades sociales de empatía y comunicación para resolver sus conflictos, en comparación con los alumnos ajenos al programa para los cuales es más común reaccionar mediante la evitación del conflicto sin la oportunidad de expresar necesidades y sentimientos.

Pese a la escasez de estudios empíricos en relación al impacto de la mediación escolar, de los estudios expuestos podemos extraer como conclusiones que sí parece haber un impacto positivo en varias áreas, en primer lugar, en las habilidades sociales del alumnado ya que, como hemos visto, algunos estudios muestran que existe una mejora de las habilidades empáticas de los alumnos que participan como mediadores en este tipo de estructuras. También el profesorado parece mejorar determinadas competencias sociales y emocionales al participar en este programa. Por último, destacar que, en general, los proyectos de mediación son vistos como una herramienta positiva para trabajar la resolución de conflictos en los centros escolares.

SEGUNDA PARTE
INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 4. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Para poder sumergirnos en la presentación del diseño de la investigación, es necesario conocer sus antecedentes. La realización de esta tesis doctoral parte de un estudio previo que fue realizado en el IES Madrid Sur en el curso 2011/12 (Silva y Torrego, 2013). La elección del centro donde se lleva a cabo la presente investigación, por tanto, no es aleatoria, se trata de un centro que lleva muchos años trabajando con programas de mejora de la convivencia. El equipo de mediación y tratamiento de conflictos lleva funcionando varios años en el instituto y la satisfacción del profesorado y de los alumnos ha sido muy alta, y esto ha animado a que en el curso 2012/13 (curso escolar en el que se ha realizado la investigación que se presentará en los siguientes capítulos) se repita de nuevo la experiencia. Desde este instituto valoran muy positivamente la posibilidad de participar en una evaluación del programa, en cuanto que los profesores se ven sin tiempo para abordar este tipo de tareas y por tanto agradecen ayuda externa para poder tener datos más fiables de las experiencias que se llevan a cabo en el centro.

Presentamos en este Capítulo 4, relativo a los antecedentes de la investigación, un resumen de los datos extraídos en una investigación previa llevada a cabo en el mismo centro en el curso 2011/12. Creemos que este capítulo nos permite justificar la elección del tema de la tesis, ya que realizar una investigación sobre mediación, y en concreto sobre el impacto que tiene ésta sobre las habilidades sociales de los alumnos que la realizan, parte de las necesidades detectadas en este estudio previo. En esta investigación previa se realizaron grupos de discusión con profesores y alumnos del centro, el objetivo era detectar cuáles eran las principales preocupaciones que tanto profesores como alumnos encontraban en el centro en ámbitos relacionados con la convivencia escolar. Concretamente, los temas trabajados respondían a un guión de preguntas, elaborado por Torrego, Fernández y López (2011). Este guión está subdividido en cuatro bloques temáticos que tratan de analizar las principales variables que influyen en la convivencia y clima de centro: realidad y clima de clase, cualidades y relaciones interpersonales, disciplina y metodología.

Mostramos en las siguientes líneas cuál es la percepción de los propios protagonistas en relación a temas clave muy relacionados con nuestro objeto de estudio. Es más, tal y como mostraremos en las siguientes líneas, una de las demandas que se extrae de este análisis es la falta de habilidades de los alumnos y alumnas para

resolver los conflictos. Como ya hemos señalado, la detección de esta necesidad, llevó a centrar la investigación de esta tesis doctoral en este tema.

1. ANÁLISIS DE LA REALIDAD

1.1. RESULTADOS OBTENIDOS EN EL ESTUDIO PRELIMINAR

Presentamos los datos obtenidos en el estudio preliminar (Silva y Torrego, 2013) en cuatro bloques de información: clima de clase, cualidades y relaciones interpersonales, disciplina y metodología

1.1.1. Clima de clase

La opinión del profesorado

Este primer bloque tenía como objetivo situar al profesorado, preguntando cuáles eran las causas que generaban partes en las aulas, y ahondando de manera general en qué considera importante el profesorado para mejorar el clima de clase.

Las *principales causas* que alteran el ritmo de las clases según el profesorado son:

- La falta de respeto en los centros, se considera la principal causa de los partes de expulsión que se ponen en el aula, y no sólo eso, sino que también es causa de otros problemas. El profesorado afirma que las faltas de respeto van minando las relaciones, tanto la que se da entre profesor y alumno, como entre alumnos, y esto finalmente da lugar a un clima de clase negativo, en el que es muy difícil trabajar.
- Las respuestas del profesorado se centran en destacar la importancia de la atención individualizada, reconocen que una de las grandes dificultades en la tarea educativa tiene que ver con atender los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos, y muy ligado a esto, se recoge que una de las principales causas de la disrupción en el aula es el desfase curricular que lleva a algunos alumnos a estar totalmente desconectados de aquello que se enseña.

La opinión del alumnado

Destacamos a continuación las aportaciones realizadas por el alumnado referidas a las causas que explican la disrupción en las aulas:

- Al igual que el profesorado, los alumnos señalan que uno de los principales problemas que se dan en el aula son las faltas de respeto, los alumnos afirman que se dan del alumnado al profesorado, pero también en el sentido contrario.
- El hecho de que el profesor no cumpla las normas genera malestar en el alumnado y lleva a que éste no se comporte de manera adecuada. El alumnado manifiesta que para ellos es importante que el profesor cumpla las normas antes de exigirles a ellos su cumplimiento.
- Manifiestan que una de las cosas que les hace sentirse más molestos tiene que ver con el sentimiento de desconfianza de los profesores hacia ellos, y muy relacionado con esto recogen que en ocasiones el profesorado no tiene en cuenta sus tiempos, como ocurre cuando les sobrecargan con deberes, o cuando apenas les dan tiempo de descanso entre clase y clase.
- Quizá uno de los aspectos más relevantes es que los alumnos se quejan cuando no se sienten tenidos en cuenta, un caso muy claro es que manifiestan que hay profesores que no se saben su nombre después de todo el curso, o que se dirigen a ellos sin demasiado respeto, con expresiones impersonales (“¡Ey, tú!”, “¡Oye chico!”...) lo que consideran una falta de respeto.

En general, las mayores quejas de los alumnos van en esta línea, faltas de respeto o desconsideración por parte del profesorado, los alumnos manifestaron entre otras: que un profesor no les revise un examen cuando es un derecho del alumno, pedirles que se compren un libro a principio de curso, que después no van a abrir en todo el año o no escuchar sus razones por llegar tarde estando justificadas.

De estas respuestas, podemos destacar que el tema del respeto y reconocimiento mutuo, se convierte en un tema principal que tanto profesores como alumnos destacan como centro de las relaciones. La principal reivindicación del alumnado va en esa línea: demandan que el profesorado les tenga en cuenta, les respete y cumpla las normas antes de exigirselas a ellos. Por su parte el profesorado, además de señalar el

tema del respeto, recoge la importancia de atender de manera individualizada al alumno y adaptar el currículo, como medios para disminuir la disrupción.

1.1.2. Cualidades y relaciones interpersonales

La opinión del profesorado

Nos centramos a continuación en el segundo apartado: cualidades y relaciones interpersonales. Empezamos analizando el apartado de *cualidades*, destacando que el profesorado hace referencia a la exigencia de la tarea docente, en palabras de alguno de los profesores: “*nos piden que seamos superhombres*”, o como recoge otro de los participantes “*es que se nos pide todo, que seamos comprensivos, que seamos firmes, que seamos serenos, un poco padre, un poco madre, que seamos hermano, que seamos amigo, de todo, además que enseñemos y que lo hagamos muy bien*”. Del análisis de las respuestas dadas se desprende que un buen profesor debe tener un amplio número de cualidades que subdividimos en dos categorías:

- Psicosociales: equilibrio, coherencia, vocación...
- Pedagógicas: saber enseñar, motivar, despertar la curiosidad de los alumnos...

En este apartado situamos algunos de los grandes *obstáculos* que el profesorado se encuentra en su labor, y que giran en torno a la figura del docente:

- Falta de formación pedagógica del profesorado, que se recoge como uno de los grandes problemas a la hora de afrontar la tarea docente.
- Falta de cooperación entre el grupo de profesores, se sienten aislados, y con pocos recursos para poder mejorar su práctica; como afirma uno de los participantes, “*en otros trabajos, tú ves cómo trabaja el de al lado[...]. Aquí nunca nadie entra en mi clase, ni yo en la tuya, y yo si entro en tu clase a decirte algo, en ese momento tú paras, y yo no tengo ni idea de cómo lo hacen los compañeros*”.
- Casos complicados que superan y desbordan la capacidad del profesor.

- Falta de apoyo del profesorado: no hay estructuras donde acudir ante los problemas.

Aunque algunos aspectos han quedado recogidos en las líneas anteriores, hacemos eco de algunas de las aportaciones que realiza el profesorado en relación a la importancia de las ***relaciones interpersonales***:

- Las habilidades sociales se consideran un tema fundamental: empatía, cariño, afecto, asertividad, relación personalizada, respeto, interés o preocupación por los alumnos, son destacadas en su discurso.
- Algún profesor recoge que la clave está en la supervisión continua de los alumnos, no permitir distracciones.
- Los profesores destacan la importancia de una relación no discriminatoria, tratar a todos los alumnos por igual.
- El profesorado siente que su trabajo va más allá de enseñar, debe educar y transmitir valores.
- Los mismos profesores son conscientes de que deben cumplir aquellas normas que se les exige a los alumnos.
- En ocasiones el profesorado se siente sobrepasado, algunos afirman que hay que ser conscientes de que en la mano del docente no está la llave de todos los problemas, y hay que tener en cuenta la influencia de otros contextos, especialmente el familiar. Otros profesores, sin embargo hacen referencia a que el margen de acción de los docentes es amplio, y sienten que tienen capacidad para moldear a sus alumnos.

La opinión del alumnado

Comenzamos señalando las ***cualidades*** que los alumnos consideran que caracterizan a un buen profesor:

- Psicosociales: simpatía, un profesor que motive... en palabras de los alumnos “*que el profesor sea majo*”.

- Pedagógicas: en palabras de los alumnos: “*que el profesor explique bien*”.

Por el contrario, un “mal profesor” desde su punto de vista es el que está amargado y deja entrever sus problemas personales, como señalan los propios alumnos, “*Hoy hemos tenido naturales a primera con J. y también estaba borde... ¿qué le pasa en su casa a ese hombre, en serio?*”.

En cuanto a las **relaciones interpersonales**, podemos destacar las siguientes afirmaciones:

- Los alumnos señalan la importancia de una relación no discriminatoria, por ejemplo hacen referencia a la importancia de que el profesorado evite las preferencias y manías, y no etiquete a los alumnos.
- También destacan de nuevo que los profesores deben cumplir las normas antes de exigir las, y afirman que en ocasiones esto no ocurre, y algunas normas no son respetadas.
- Es importante para los alumnos sentir que el profesor es una persona en la que se puede confiar y que además se preocupa por sus alumnos.
- Otra idea que se repite a lo largo del discurso de los alumnos, es la importancia que conceden a que las relaciones en el aula se basen en unas normas consensuadas por todos.

En definitiva, los alumnos destacan que lo más importante para estar a gusto en clase tiene que ver, por un lado con las relaciones interpersonales: llevarse bien con los compañeros y con el profesor, y por otro lado, con tener un profesor que explique bien los contenidos.

1.1.3. Disciplina

La opinión del profesorado

En el apartado relativo a la disciplina, el análisis de las respuestas nos lleva a las siguientes claves:

- Una de las principales dificultades que el profesorado se encuentra día a día en las aulas, tiene que ver con los alumnos que cortan, impiden o interrumpen el desarrollo de la clase.
- El profesorado señala la falta de estrategias en el alumnado para abordar situaciones conflictivas. En muchas ocasiones el ritmo de la clase se ve alterado por alumnos que discuten o se enfrentan entre ellos.
- El profesorado hace referencia a la importancia de las normas, que sean breves, sencillas y asumidas por todos.
- Consideran que en el intento de mantener la disciplina es fundamental el equilibrio entre firmeza para hacer que se cumplan, y flexibilidad, para poder ajustarse a las diferentes circunstancias.
- Uno de los aspectos señalados de manera unánime por el grupo es la importancia de la labor tutorial y su escaso reconocimiento por parte de la Administración.
- Una de las dificultades que se encuentra el profesorado es hacer que se cumplan las normas fuera del aula, por ejemplo en los pasillos o el patio, se consideran “territorio de nadie” y es difícil para los docentes tener autoridad en estos espacios fuera de su radio de acción.

En las preguntas realizadas, abordábamos también cómo el profesorado se enfrenta o debe enfrentarse a situaciones disruptivas, al mal alumno que contesta en clase. El profesorado destaca las siguientes estrategias:

- Es importante dialogar en frío, y hacer que el alumno reflexione.
- En general el profesorado trata de buscar soluciones democráticas: el diálogo, involucrar al resto del alumnado, a las familias, aunque en ocasiones, cuando se encuentran sobrepasados por la situación envían al alumno a jefatura de estudios, sacando el problema del aula con el objetivo de que el resto de la clase no se vea afectada por el problema.

- Ante situaciones conflictivas, los profesores recogen que los partes de expulsión no son la solución y que hay medidas alternativas más efectivas: quedarse una hora más de clase o dialogar sobre los conflictos dentro del aula.

Añadir que, en ocasiones el profesorado se siente desbordado al no poder atender algunos casos concretos que son muy conflictivos: *“Hay niños que tienen unas situaciones conflictivas bastante grandes incluso dolorosas, y aquí bueno, pues.... Nosotros yo no sé si estamos preparados para tratar este tipo de cosas, aunque sí que hay medios para hacerlo, pero no sé si eso nos llega o es también función nuestra. Nosotros desde luego, intentamos entenderles, de la mejor forma posible”*.

En relación a si el profesorado siente que se le respeta o no, hay diversidad de opiniones y diferentes formas de vivir la situación. Desde los que opinan que los medios de comunicación exageran el problema de la falta de autoridad del profesorado, como recogía uno de los participantes *“hace más ruido un árbol que se cae con estrépito que todo un bosque que va creciendo lentamente”*; a otros que sí se sienten vulnerados y poco respetados. Es un tema personal, que cada uno vive de una forma; en lo que sí hay acuerdo es en la falta de apoyo cuando se dan estas situaciones. El profesorado no tiene dónde acudir cuando tiene un problema o lo pasa mal en el aula. No hay estructuras de apoyo, ni en la Administración, ni en el centro para este tipo de problemáticas.

La opinión del alumnado

También con el grupo de alumnos, abordábamos cómo el profesorado se enfrenta o debe enfrentarse a situaciones disruptivas, al mal alumno que contesta en clase. Los alumnos realizan una reflexión similar a la del profesorado, algunos recogen las mismas estrategias: el diálogo, la reflexión, la intervención de las familias y del resto de la clase, sin embargo, un pequeño grupo de alumnos optaba por medidas más tajantes, considerando que la expulsión es la medida más eficaz ante situaciones disruptivas.

Desde la perspectiva de los alumnos, nos encontramos con dos respuestas ante el tema de la autoridad y el respeto al profesor:

- Los alumnos dicen respetar a dos tipos de profesor, en primer lugar al profesor autoritario, que se impone... ya que genera miedo en los alumnos.
- Y por otro lado, se respeta al profesor democrático, que respeta a los alumnos, les tiene en cuenta y les enseña.

Por tanto, en el primer caso, se les respeta por el miedo a la represalia, lo que según manifiestan los alumnos, genera malestar en el aula, mientras que en el segundo caso, entendemos que se da una respuesta más educativa, lo que beneficia el clima de clase.

Quizá en este tema relativo a las normas, es donde encontramos menor consenso entre la perspectiva de profesores y alumnos, estos últimos no se sienten identificados con la mayoría de las normas, entienden que hay algunas que tienen que estar para garantizar la convivencia, sin embargo consideran que muchas otras son absurdas, y reclaman su abolición. Se sienten especialmente vulnerados en este tema, ya que en muchas ocasiones, esas mismas normas son incumplidas por el profesorado, por ejemplo utilizar el móvil durante la clase. El propio profesorado reconoce este error, como manifestaba uno de los participantes: *“Hay que sentar algunas bases de relación, y el respeto mutuo...porque es verdad que a veces el propio profesor pierde los papeles y no respeta. Debe ser mutuo y tú cumplir lo que estás pidiendo”*.

1.1.4. Metodología

La opinión del profesorado

Por último, en relación a la metodología de enseñanza podemos destacar los siguientes resultados:

- El profesorado afirma que las estructuras cooperativas son positivas, las principales ventajas son que se trabaja más, que es más motivador para los alumnos y más dinámico. También destacan la utilización de la tutoría entre iguales en el aula, es decir, juntar alumnos con diferentes niveles de rendimiento para que trabajen juntos.
- El principal inconveniente que conlleva utilizar este tipo de metodología para el profesorado tiene que ver con el descontrol y el caos que se forma.

- Las razones que dan los profesores para no utilizar el aula de una manera más creativa, además del posible desorden, ya señalado, es el tema de las dificultades espaciales: ratios muy amplias en espacios muy pequeños, así como el tiempo que se pierde en todos estos cambios organizativos.
- Los profesores recogen la importancia de variar el tipo de actividades: no dar exclusivamente teoría, sino que se acompañe con otro tipo de tareas más prácticas. Asimismo, destacan la importancia de dar sentido al aprendizaje, es decir, tratar de vincular los contenidos con la vida real y cotidiana de los alumnos de secundaria.
- La novedad en las clases, introducir algo motivante y diferente es visto como algo positivo por el profesorado que considera que puede servir como un “corte” en las actividades habituales.
- Los profesores dicen seguir unas determinadas rutinas: cada uno tiene su forma particular de dirigir las clases: comenzar repasando lo visto, tratar de captar la atención de los alumnos a través de preguntas, recordar lo más importante... a través de ellas, intentan mantener el interés del alumnado.
- Una idea muy importante que el profesorado destaca es que es necesario planificar diversos tipos de actividades, con diferentes niveles, de manera que los alumnos tengan siempre algo que hacer y no estén distraídos.
- Los profesores argumentan que la motivación se transmite, si ellos están motivados, lograrán que sus alumnos lo estén.
- Otro tema al que hace referencia el profesorado es a la importancia de los recursos materiales, entre ellos se destacan: buenas pizarras, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o medios audiovisuales.

La opinión del alumnado

Mostramos a continuación las aportaciones del alumnado en relación a los aspectos metodológicos:

- En relación al trabajo cooperativo, los alumnos reconocen que les gusta trabajar en grupo, aunque ponen algunas condiciones, por ejemplo, les gusta trabajar con aquellos con quien se llevan bien. Igual que el profesorado, también los alumnos afirman que este tipo de estructura genera más caos.
- Respecto a la utilización de la tutoría entre iguales, los alumnos destacan que no le ven sentido a juntar en el mismo grupo a alumnos de diferentes niveles, ya que esto supone que sólo algunos trabajan y todos se llevan el mérito, y en ocasiones consideran que terminan siendo los buenos alumnos los perjudicados, ya que disminuye su rendimiento.
- En relación a aspectos de organización espacial, destacan que el profesorado en general es rígido con la organización, no permitiendo cambios por miedo a que descoloquen la clase, o al ruido, algo que los mismos profesores también reconocen. Si fuera por ellos, elegirían sentarse con aquellas personas con las que tienen más afinidad.
- Los alumnos recogen la importancia de la variedad en las actividades: visitas al laboratorio, salidas fuera del centro, prácticas, etc.
- En general los alumnos recogen que cada profesor tiene sus rutinas o manías, pero mientras no sean descabelladas, no tienen problema en seguirlas, se adaptan a lo que cada profesor les pide: utilización de un cuaderno personal, forma de presentar las tareas, cómo tomar apuntes, etc.
- Los alumnos valoran como positivo que exista un cierto equilibrio entre la guía dada por el profesorado y la autonomía del alumno, les gusta tener libertad en el aula, pero a su vez manifiestan que si el profesor no les orientara se sentirían perdidos y no sabrían qué hacer.

Se desprende de estos resultados que en general, hay acuerdo entre los aspectos que profesores y alumnos destacan, ya que todos ellos hacen referencia a la importancia de una metodología práctica, variada y dinámica. El desacuerdo se da en aspectos más concretos, por ejemplo los alumnos no siempre consideran útil el trabajo por grupos, y aunque están a favor de una organización del aula que no sea individual

y por filas, el agrupamiento que ellos preferirían seguiría el criterio de afinidad o amistad, mientras que el profesorado busca, a través de la organización del aula, mejorar el rendimiento del alumnado.

1.1.5. Otros problemas externos

El discurso del profesorado también se centró en algunas dificultades que iban más allá de los objetivos de la investigación, pero que no queremos dejar de citar, pues entendemos que son aspectos muy importantes si queremos lograr la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesorado hizo alusión a tres grandes problemas que condicionan su práctica:

- El elevado número de alumnos con necesidades educativas especiales que desbordan la capacidad del profesorado.
- La falta de profesores y recursos en educación compensatoria.
- La falta de inversión en el fracaso escolar en primaria que evitaría muchos de los problemas que aparecen en cursos más avanzados.

Consideramos que estas circunstancias tienen su influencia en el clima del aula, pues suponen una dificultad a la hora de atender al grupo clase: la falta de recursos económicos, personales, metodológicos, formativos derivan en una gran dificultad por parte del profesorado para atender individualmente a los alumnos, y por tanto para controlar el aula.

1.2. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO PRELIMINAR

Para finalizar este capítulo, reseñamos a continuación las conclusiones más relevantes que fueron extraídas de esta investigación previa. El profesorado destaca como uno de los problemas principales que se encuentran día a día en las aulas la existencia de **alumnos que cortan, impiden o interrumpen el desarrollo de la clase**. Esta idea está muy ligada a las definiciones sobre disrupción que recogíamos en el marco teórico de esta tesis doctoral (Sanders y Hendry, 1997 o Gotzens, 1986).

Para responder a la disrupción, se destaca la importancia de la **atención individualizada**, los profesores reconocen que una de las grandes dificultades en la tarea educativa tiene que ver con atender los distintos ritmos de aprendizaje, y muy

ligado a esto, se recoge que una de las principales causas de la disrupción en el aula es el desfase curricular que lleva a algunos alumnos a estar totalmente desconectados de aquello que se enseña. De aquí, extraemos una las claves que puede ayudar al profesorado en su trabajo diario: la planificación y el ajuste curricular como un medio para prevenir la indisciplina en el aula. Consideramos fundamental, recogiendo las propias palabras del profesorado “*que no haya nadie que esté distraído, (...) que todo el mundo tenga siempre algo que hacer, porque un alumno que no tiene que hacer nada es un problema*”.

El profesorado recoge como uno de los grandes hándicaps, la **falta de formación pedagógica**, no se encuentran preparados para afrontar determinados retos, coincidimos con Badía, Cladellas, Clariana y Dezcallar (2011) que señalan que la disciplina escolar es una de las principales preocupaciones a las que se enfrenta el profesorado y pese a ello, la preparación que reciben durante el período de formación docente en este sentido es casi inexistente, ya que son escasos los centros que introducen dicha temática en el currículum oficial de los futuros enseñantes. Por este motivo, el conocimiento disponible para afrontar dicha temática procede básicamente de sus creencias y sus experiencias y, en consecuencia es muy subjetivo y está falto de rigor.

El profesorado hace referencia a la exigencia de la tarea docente, también los propios alumnos son muy exigentes con sus profesores, ya que les exigen no sólo en el ámbito pedagógico, sino también hay una exigencia que tiene que ver con el ámbito personal y con las habilidades sociales. Es decir, los profesores deben saber enseñar, pero también deben saber relacionarse con los alumnos. En cuanto a la afirmación de que **un buen profesor debe saber enseñar**, parece que alumnos y profesores no siempre tienen la misma percepción, en línea con las conclusiones presentadas por el Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en educación secundaria obligatoria (2010) que recoge que, comparando las respuestas del alumnado y el profesorado, la inmensa mayoría del profesorado (el 96,3%) indica que a menudo o muchas veces “*explica de forma que los estudiantes puedan entenderlo*”; porcentaje que percibe con frecuencia (en la mayoría o en todas las clases) el 65,5% entre el alumnado. Por tanto, conviene tener, en cuenta, que existe un porcentaje de estudiantes que solo puede

entender algunas clases (31,1%). Es decir, que existen más dificultades para seguir las clases de lo que el profesorado detecta.

Eso sí, **profesores y alumnos coinciden en lo que se espera de un buen profesor**, lo cual consideramos fundamental, pues entendemos que estas expectativas están en la base para el desarrollo de una buena relación profesor-alumno. El profesorado cree que las soluciones pasan por motivar a sus alumnos, dar sentido a aquello que se explica, y preparar bien sus clases. Estas afirmaciones están en consonancia con los trabajos de Escaño y Gil de la Serna (2006) entre otros, que afirman que una de las claves para mejorar la motivación es promover el interés de los contenidos de aprendizaje.

Relacionado con esto último, podemos destacar que en general la percepción del clima de clase es similar entre profesores y alumnos, ambos reconocen que el respeto es uno de los principales requisitos para que el aula funcione. Así, las aportaciones de los alumnos van en consonancia con el trabajo de De Vicente (2006) en el que los alumnos señalaban que valoraban especialmente al profesor que demostraba ser auténtico, es decir, el profesor que expresa con sinceridad y eficacia lo que siente; asimismo, valoraban la reciprocidad, es decir que aceptando los roles diferenciales entre profesor y alumno, las relaciones humanas en el aula estén basadas en la multidireccionalidad, la horizontalidad y simetría entre el profesorado y el alumnado.

En cuanto a las **relaciones interpersonales**, los alumnos hacen referencia a que lo más importante para estar a gusto en clase tiene que ver, por un lado con las relaciones: llevarse bien con los compañeros y con el profesor, y por otro lado, con tener un profesor que explique bien los contenidos, aspectos que van en la línea de los resultados encontrados en trabajos como el Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en educación secundaria obligatoria (2010) expuesto en la primera parte de esta investigación. Uno de los aspectos que en más ocasiones recogen profesorado y alumnos tiene que ver con el tema del respeto y reconocimiento mutuo, es una de las bases que permitirá consolidar una buena relación, esta idea está en línea con el trabajo de Ainscow et al. (2001) que destaca que una de las condiciones para crear un buen ambiente es promover relaciones auténticas, de calidad, apertura y congruencia. Esta es una de las líneas que abordamos en la investigación que se expondrá en los

siguientes capítulos, formar parte del equipo de mediación permite que profesorado y alumnado se encuentren en un contexto diferente, más informal, lo que permite que se construyan relaciones interpersonales de calidad.

Una de las dificultades que señala el profesorado a la hora de abordar los problemas de disrupción, tiene que ver con su **poca influencia en el comportamiento de los alumnos**, destacan que existen otros actores fuera de la escuela, que suponen un mayor condicionante, como por ejemplo el contexto familiar. En este sentido, destacamos como recoge Vaello (2006a) que existen una gran cantidad de elementos implicados en el proceso educativo y socializador. Un planteamiento integral de la cuestión debería incluir a una serie de agentes supra-escolares como la Administración educativa, la administración judicial y policial, Ayuntamientos, entidades culturales y sociales, o servicios de salud física y mental, además de las familias.

La queja más generalizada por parte del alumnado, tiene que ver con que consideran que el profesorado a veces **no les trata con respeto o por lo menos, con cierta consideración**. Un ejemplo muy claro lo vemos cuando alguno de los alumnos manifiesta: *“Algunos profesores no se saben tu nombre a final de curso”, “Es verdad, alguno no se saben tu nombre y te llaman: niño, tú, tsssss”*. Brandes y Ginnis (1990) lo expresan muy bien, tal y como ya hemos destacado en la primera parte de este trabajo, al señalar que la cualidad más estimulante que una persona puede mostrarle a otra es la consideración positiva incondicional, expresión que describe la actitud clara, no posesiva, no manipuladora que busca el crecimiento y la potenciación de la otra. Las aportaciones de los alumnos nos llevan a pensar que este aspecto es clave si se quiere mejorar el clima de clase. De nuevo, este es un aspecto que nos animó a centrar la tesis doctoral en el equipo de mediación, considerábamos que podía ser un contexto muy adecuado para mejorar las relaciones entre profesores y alumnos. Pertenecer al equipo de mediación mejora la forma en que se perciben unos a otros.

En general profesores y alumnos coinciden en las **estrategias para resolver conflictos** en el aula y para responder a situaciones disruptivas, unos y otros señalan como estrategias: el diálogo, involucrar a las familias e incluso a los propios alumnos para que no refuercen esas conductas. Una posible explicación a esta coincidencia la

propone Ziv (1970) al señalar que los niños aprenden la gravedad de una falta determinada de las pautas o modelos de comportamiento que constituyen las reacciones de los maestros ante ellas, de ahí que las estrategias ofrecidas por unos y otros sean similares. También es cierto, y aquí coincidimos con Badía (2002), en que los maestros proponen formas de intervención más positivas sobre la indisciplina, mientras que las sugeridas por los alumnos son más duras, como vemos en estos ejemplos extraídos de las respuestas de los alumnos: “Echarle de clase”, “mandarle a su casa y que no vuelva” o “le echas un par de veces la bronca, que no... pues fuera”. Una de las estrategias que favorece la resolución de conflictos en el aula es la mediación, tanto profesores como alumnos reconocen el esfuerzo llevado a cabo por el instituto en la promoción de este tipo de iniciativas que ayudan a mejorar el clima del centro.

En el punto en el que hay menor acuerdo es en el que tiene que ver con las **normas**. El profesorado señala que las normas se acuerdan a principio de curso en tutoría con la participación de los alumnos, y sin embargo, estos últimos no se sienten identificados con la mayoría de las normas, sí entienden que algunas son necesarias para garantizar el funcionamiento de las clases, pero consideran que es complicado encontrar el sentido a muchas de ellas, por ejemplo: no beber agua en clase, sentarse adecuadamente o no poder llevar el móvil. Esta aportaciones está en línea con investigaciones como la de Munn, Johnston y Chalmer (1992) en la que, en relación a las normas, los alumnos consideraban que éstas estaban allí para restringir su comportamiento, si bien es cierto que la mayoría aceptaba algunas como legítimas, especialmente las concernientes al trabajo de aula: puntualidad, realizar la tarea, entregar los deberes, ser educado con otros miembros... Sin embargo, las normas sobre uniforme y sobre temas de movimiento y restricciones del centro, generaban resentimiento en todos los centros escolares analizados, por ejemplo, habilitación de espacios para fumar.

En los aspectos relativos a la **metodología**, en general hay acuerdo en los aspectos fundamentales, profesorado y alumnado consideran importante la utilización de una metodología práctica: talleres, laboratorios, es decir todo lo que suponga una aplicación práctica de contenidos, también se destaca la variedad de las tareas, la funcionalidad de los contenidos o la utilización del trabajo cooperativo. En este

último, tanto profesores como alumnos coinciden en que se utiliza menos de lo que se debería por el ruido o descontrol que se genera en las aulas. Una posible explicación la encontramos en Moreno y Torrego (2008) que destacan que la interrupción en el aula suele estar en la raíz del incremento de la resistencia del profesorado a emplear enfoques activos de enseñanza y aprendizaje. Este hecho deja fuera modelos de trabajo en los que el alumnado trabaje más activamente.

Para finalizar destacar a modo de conclusión que del análisis del discurso de profesores y alumnos se desprende que en general existe acuerdo en la percepción que profesores y alumnos tienen sobre el clima de clase y sobre cómo evitar la interrupción.

Sí hay un aspecto en el que la visión de profesores y alumnos se aleja, y es el referido al tema de las normas. El profesorado destaca que éstas han de ser consensuadas por todos, pero sin embargo los alumnos las sienten como algo ajeno. Como recogía el Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en educación secundaria obligatoria (2010), algunos indicadores en los que la respuesta de los alumnos no llegaba al 50% eran: “los estudiantes siempre son consultados cuando se toman decisiones que les afectan” (47,8%), “los estudiantes cumplen las normas” (36,9%), “se escucha la opinión de los estudiantes para cambiar las normas” (28,6%). Como recogíamos en líneas anteriores definir las normas mediante procesos participativos, comunicarlas a los estudiantes y a las familias de forma adecuada, aplicarlas con coherencia por el conjunto del equipo docente y sin favoritismos son algunos de los principios básicos para una buena convivencia.

A pesar de ello, hay más aspectos en los que la percepción de unos y otros es similar, en concreto, ambos coinciden en qué es lo que se espera de un buen profesor, la importancia que se concede a las relaciones interpersonales o aspectos relacionados con la metodología en las aulas. Aunque hay acuerdo en la teoría, la práctica siempre resulta más compleja, es decir, todos recogen la importancia de una relación de respeto y reconocimiento mutuo, pero los alumnos manifiestan que en ocasiones el profesorado no cumple esa regla. Igualmente, todos recogen la importancia de que el profesor explique bien, pero el alumnado reconoce que en ocasiones les cuesta entender aquello que el profesor está explicando. Quizá lo importante aquí es que

unos y otros coinciden en cómo debería ser un aula ideal o un profesor ideal, y lo que falta, que no es tarea fácil, es trasladar esto a la práctica.

2. INTERROGANTES DEL ESTUDIO PRELIMINAR

A partir de este estudio previo nos planteamos posibles líneas de investigación que nos permitieran abordar algunas de las necesidades detectadas y optamos por trabajar en la línea de la mediación y resolución de conflictos. Pensamos que esta opción nos ayudaba a responder a tres interrogantes que habían surgido a lo largo del proceso de investigación del estudio presentado:

- ¿Cómo lograr que el alumnado se sienta más implicado en la toma de decisiones del centro?

El equipo de mediación y resolución de conflictos es una estructura que responde muy bien a esta necesidad, en el sentido de que los alumnos son los protagonistas en este proceso. Pueden tomar decisiones que afectan al centro y además, se les da la responsabilidad de actuar como mediadores entre sus compañeros haciéndose cargo de situaciones complejas que les obligan a poner en juego habilidades como la escucha o la empatía.

- ¿Cómo mejorar el clima de clase y la convivencia del centro en su conjunto?

Aunque no es la única, el equipo de mediación es una estructura que contribuye a crear un buen clima en las aulas. Como detallaremos más adelante el hecho de que en las aulas haya alumnos y alumnas con una formación específica en resolución de conflictos es un factor claro de prevención de situaciones problemáticas, y hace que aquellos alumnos con más dificultades para relacionarse encuentren un apoyo y ayuda cercanos.

- ¿Cómo contribuir a la mejora de las relaciones entre profesorado y alumnado?

Del estudio previo que acabamos de presentar se podía extraer la importancia que tiene para el alumnado sentirse reconocido por el profesorado. Los estudiantes hacen hincapié en las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos y en cómo esta relación condiciona su bienestar en el centro. De nuevo, el equipo de mediación y resolución de conflictos nos parecía una

herramienta eficaz en este sentido, ya que supone el trabajo conjunto entre profesores y alumnos en una posición de igualdad. Les permite encontrarse en un contexto diferente en el que el centro de la relación no es lo académico, y en el que se generan oportunidades de compartir experiencias desde el plano personal.

Estos tres interrogantes han sido el punto de partida de esta tesis doctoral. El Capítulo 6, relativo al diseño y metodología, recoge cómo hemos desarrollado el proceso de investigación a partir de lo encontrado en este estudio preliminar.

Sin embargo, antes de pasar a ello, y tras haber mostrado en este capítulo los antecedentes de la investigación y un análisis de la realidad del IES Madrid Sur, dedicamos el Capítulo 5 a concretar esta realidad centrándonos en describir el funcionamiento del equipo de mediación y tratamiento de conflictos de este centro.

**CAPÍTULO 5. EL PROGRAMA DE MEDIACIÓN DEL IES
MADRID SUR**

En la primera parte de este trabajo ya hemos descrito de manera general algunas características de los programas de mediación. A continuación nos centramos en detallar cómo es el programa de mediación que se ha llevado a cabo en esta investigación, y cómo funciona en concreto el equipo de mediación y tratamiento de conflictos del IES Madrid Sur.

1. EL EQUIPO DE MEDIACIÓN Y TRATAMIENTO DE CONFLICTOS (EMTC)

El EMTC es una estructura central en el tratamiento de los conflictos; entre sus funciones destaca la promoción de la convivencia pacífica a través de la potenciación de iniciativas como: realizar mediaciones entre las personas, favorecer el estudio y realización de propuestas de mejora de la convivencia a los órganos correspondientes del centro, organizar los sistemas de alumnos ayudantes de convivencia (ayuda a personas que están sufriendo, o que acaban de llegar nuevas al centro, etc.), desarrollar programas preventivos sobre la violencia, informar a la comunidad educativa de sus iniciativas, etc.

El EMTC tiene un coordinador que va a ser quien se encargue de recibir las solicitudes de mediación: planificar las campañas de actuación en el centro; planificar la formación que se vaya viendo necesaria para los componentes del equipo; en este caso, la coordinadora es la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad (PTSC) del centro. Las funciones de la coordinadora del equipo son:

- Convocar y dirigir las reuniones necesarias para la coordinación del grupo.
- Coordinar y redactar el plan de trabajo anual y la memoria final.
- Dirigir el equipo de mediación.
- Fomentar la formación permanente de los miembros del EMTC.
- Coordinarse con la dirección en temas institucionales.

Las tareas y funciones del equipo en su conjunto son las siguientes:

- Colaborar en el diseño del plan de trabajo anual y en la elaboración de la memoria.

- Velar por el clima de convivencia del centro y hacer propuestas de mejora de la misma a los órganos correspondientes del centro.
- Impulsar el desarrollo del Plan de Convivencia del centro y participar en su evaluación.
- Apoyar el desarrollo del Plan de Acción Tutorial, en coordinación con el Departamento de Orientación, en lo referido al desarrollo de la competencia social del alumnado y la prevención y resolución de conflictos (tolerancia, ayuda entre iguales, igualdad de género...).
- Desarrollar el programa de Mediación escolar.
- Desarrollar el programa de alumnos ayudantes: ayudar a los compañeros cuando alguien les agrade o necesitan ser escuchados, liderar actividades de grupo en el recreo o en clase, ayudar a otros compañeros en tareas escolares y acompañar a alumnos nuevos en el centro.
- Colaborar en la detección de las necesidades de formación en materia de convivencia y resolución de conflictos, de todos los sectores que componen la comunidad educativa.
- Organizar el funcionamiento del equipo (informar, formar miembros, realizar informes, etc.)
- Recoger información sobre posibles conflictos que aporte cualquier persona del centro y valorar la forma adecuada de abordarlos.
- Realizar sesiones de mediación en conflictos entre dos partes, informando sobre qué es la mediación y los canales de acceso a la misma.
- Atender casos individuales enviados por jefatura o que lo soliciten voluntariamente.

Podemos clasificar las actuaciones del Equipo de Mediación y Tratamiento de Conflictos de la siguiente manera:

1. Intervención en conflictos:

- Entrevistas individuales.
- Mediaciones.
- Intervenciones grupales.

2. Prevención de conflictos:

- Coordinación de los alumnos ayudantes.
- Coordinación de los alumnos mediadores.
- Coordinación de las actuaciones. de convivencia que se realizan a través del plan de acción tutorial (PAT).

Una vez que, aprobado en Claustro y en Consejo Escolar, se decide la implantación del programa se hace necesario un proceso de formación. Los participantes en el proyecto deben recibir una formación cuya finalidad es facilitar la puesta en marcha del proyecto adecuándose a la situación particular de cada centro.

En el caso del IES Madrid Sur, la formación se ha realizado a nivel interno, contando con los recursos humanos del centro. Tanto el Director del centro, como la PTSC contaban con la formación necesaria y han sido los encargados en los últimos años de realizar la formación al resto del equipo educativo. La formación incluye aspectos como los siguientes:

- El conflicto, análisis y estilo de enfrentamiento al mismo.
- La mediación como herramienta de resolución de conflictos.
- Habilidades básicas para la mediación: escucha activa, mensajes en primera persona, el reencuadre...
- Mediación formal e informal.
- Experimentar la mediación.

2. CARACTERÍSTICAS DEL EQUIPO DE MEDIACIÓN Y TRATAMIENTO DE CONFLICTOS DEL IES MADRID SUR

Analizamos en este apartado algunas características del equipo de mediación del IES Madrid Sur. Parte de la información se extrae del plan de convivencia del instituto donde se definen las características del equipo.

Cabe destacar para empezar, que puede ser mediador cualquier miembro de la comunidad educativa que lo desee siempre que haya recibido la formación necesaria. La renovación del equipo se realiza anualmente y los voluntarios se comprometen a recibir la formación necesaria para ejercer la función de mediador. El equipo de mediación y tratamiento de conflictos está formado en el curso en el que se ha realizado la investigación por 15 personas: 13 profesores, un padre y yo misma. Además hay un total de 30 alumnos ayudantes y 25 alumnos mediadores.

Todas las semanas se dedica una hora a la reunión del equipo de mediación, los horarios se han ajustado teniendo en cuenta los profesores que se han presentado voluntarios para participar en el equipo.

2.1. OBJETIVOS DEL EQUIPO DE MEDIACIÓN

Los objetivos del equipo de mediación en el IES Madrid Sur son los siguientes:

- Fomentar el diálogo como forma habitual de relación entre los miembros de la comunidad educativa.
- Formar y mantener un equipo de mediadores competentes y con las destrezas y habilidades necesarias para resolver, en la medida de lo posible, los conflictos que puedan surgir en la comunidad educativa.
- Crear estilos de resolución de conflictos que no conlleven necesariamente la sanción del alumnado y/o el enfrentamiento entre las partes, fomentando el diálogo, la comprensión y el entendimiento.
- Prevenir los conflictos favoreciendo experiencias de éxito para todo el alumnado, evitando que haya personas excluidas, facilitando entornos agradables, limpios, decorados con detalle.

- Fomentar la implicación y participación de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Favorecer el intercambio de experiencias y la comprensión entre alumnado procedente de diferentes culturas.
- Crear momentos de encuentro para fomentar los valores del equipo y la pertenencia al mismo.

2.2. CARACTERÍSTICAS DE LAS MEDIACIONES

La mediación no es una herramienta que pueda ser utilizada en cualquier conflicto; aquellos conflictos en los que las relaciones interpersonales juegan un papel importante son los más indicados. Los miembros del Equipo que traten con cada conflicto concreto decidirán si éste es o no objeto de posible mediación, pudiéndose en caso de duda, reunir al Equipo para decidir sobre el mismo.

El proceso de mediación es totalmente libre y voluntario y su éxito dependerá en gran medida de lo que las partes estén dispuestas a negociar y acordar. Los mediadores se comprometen a guardar absoluta discreción y a intentar en todo momento que los conflictos sean resueltos por las partes.

Los miembros del equipo de mediación se comprometen a estar atentos y a intervenir si lo estiman oportuno en cualquier momento en que la convivencia se pueda ver alterada y ellos puedan hacer algo: avisar, realizar una mediación informal, favorecer la convivencia pacífica.

Las mediciones se harán en los ratos libres; el alumnado podrá hacerlo en recreos y en horario extraescolar o, excepcionalmente, en horas de clase previa solicitud de permiso al profesor correspondiente.

Para realizar la una adecuada difusión del programa de mediación se emplean las siguientes vías:

- Sesiones de tutoría a principio de curso.
- Información en las reuniones con las familias.

- Carteles informativos.
- Mesas informativas.
- Presencia en los recreos.
- Conversaciones informales con todos los miembros de la comunidad educativa.
- Cursos de resolución de conflictos (para diferentes sectores de la comunidad educativa).

La propuesta para formar parte del equipo va dirigida al alumnado de 3º y 4º de la ESO y bachillerato. La propuesta y la selección de los mismos se realiza en las sesiones de tutoría asignadas para ello. Se trata de un proceso en el que se combina la voluntariedad de los estudiantes que se ofrecen, con la selección que realiza el conjunto de la clase.

2.3. PROCEDIMIENTO DE SOLICITUD, PROPUESTA Y DERIVACIÓN DE CASOS A MEDIACIÓN

Tanto las partes en conflicto como cualquier miembro de la comunidad educativa podrán solicitar la intervención del Equipo de Mediación para el intento de solución de un conflicto.

Los casos pasarán por la coordinadora quien asignará mediadores teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Se intentará que los equipos de mediadores sean mixtos (profesores-alumnos, profesores-madres/padres, madres/padres-alumnos).
- Alumnos mayores que las partes en conflicto.
- Alumnos que no sean del mismo grupo que las partes en conflicto.
- Profesores que no den clase a ninguna de las partes en conflicto.
- Disponibilidad para hacer la mediación con la mayor rapidez posible.

2.4. PROCEDIMIENTOS DE PLANIFICACIÓN, COORDINACIÓN Y EVALUACIÓN

El Equipo de Mediación se reúne en septiembre para planificar su actividad del curso y en este momento se programan las diferentes reuniones de coordinación, seguimiento y evaluación (que se realiza de forma continua y también al final de cada curso, para poder hacer la memoria anual y construir sobre ella el curso siguiente).

Es fundamental la coordinación con otros órganos o personas del Centro (Jefatura de Estudios, Tutorías, Comisión de Convivencia). Si la organización de Centro lo permite, la coordinadora del Equipo tendrá libres las horas de reunión de tutores y una hora de reunión del Equipo Directivo así como las horas de tutoría de los grupos de 3º y 4º de la ESO y bachillerato, para que la coordinación con ellos sea más sencilla. Se tendrán reuniones de coordinación al principio de curso y siempre que se estime necesario.

En las reuniones de programación de principio de curso se estructurará la formación para el curso. Dicha formación estará dirigida a los nuevos miembros, pero podrán participar en ella todas las personas del equipo que lo deseen.

3. EL DESARROLLO DEL PROGRAMA DE MEDIACIÓN

La puesta en marcha del programa de mediación en el IES Madrid Sur pasa por las siguientes fases:

Fase 1. Selección de los alumnos mediadores de conflictos. Se explica a los alumnos en hora de tutoría en qué consiste la figura del Alumno Mediador de Conflictos y las funciones que va a desempeñar y se pide que se presenten voluntariamente aquellos que se consideren preparados, aunque se podrá elegir a todos los compañeros de la clase. Serán los propios alumnos los que decidan quién desempeñará esta función por tener un perfil más adecuado. También el profesorado tiene que dar el visto bueno a estas elecciones. Se escogerán dos o tres alumnos por clase.

Fase 2. Información a la comunidad educativa. Una vez elegidos los alumnos, se deberá aprobar desde Dirección la puesta en marcha del programa y de los alumnos elegidos, así como permitir la ausencia de sus clases las horas y días convenidos en la temporalización de las sesiones de formación.

Fase 3. Formación de los alumnos mediadores de conflictos. La formación será llevada a cabo por el equipo de mediación. Recogemos en el anexo VIII de este trabajo el dossier elaborado por el equipo investigador para guiar la formación en mediación.

Fase 4. Difusión del programa. Se da a conocer a los alumnos y profesorado quiénes van a ser mediadores durante el curso escolar a través de la información de los tutores a cada curso en tutorías, también se cuelgan fotografías del grupo de mediadores en el panel informativo del Instituto. Es importante hacer llegar al alumnado, que los mediadores están preparados en resolución de conflictos y que pueden acogerse a este servicio libremente.

Fase 5. Seguimiento. Cada 15 días, los tutores de mediación, tendrán reuniones con los alumnos mediadores, para analizar las dificultades que están teniendo, número de alumnos que han mediado así como la necesidad de derivación de casos. También se debe recabar información del profesorado a través de reuniones del equipo docente y del equipo de mediación, acerca de la idoneidad de la implantación del programa, recabando información de los profesores acerca de las dificultades encontradas y los puntos débiles que presenta la aplicación del programa.

El proceso de mediación es siempre voluntario para las partes. Eso sí, su utilización puede ser sugerida por cualquier miembro de la comunidad educativa. En el proceso intervienen las partes que se someten a mediación, dos mediadores y un observador. Las partes deben dar su consentimiento y mantener una actitud respetuosa y constructiva durante el proceso. Los mediadores facilitan la comunicación entre las partes, ayudan a exponer sus posiciones e intereses y a encontrar soluciones satisfactorias para ambas. Los mediadores garantizan siempre su neutralidad y el carácter confidencial de lo tratado en la mediación. En caso de llegar a un acuerdo, las partes se comprometen a suscribirlo, cumplirlo y revisarlo.

¿Cómo se inicia el proceso? A partir de una solicitud que puede llegar a través de alguno de los integrantes del equipo, de cualquier alumno o profesor. La forma en que se comunican las partes es también un aspecto muy importante en el proceso de tratamiento del conflicto. En realidad todo el esfuerzo de los mediadores va a centrarse en conseguir que las partes se comuniquen adecuadamente, es decir, que se escuchen,

que se respete el turno de palabra, que no se ataquen, en definitiva, conseguir que practiquen las habilidades del buen comunicador: la escucha activa y los mensajes en primera persona.

Finalmente, queremos destacar que nos hemos centrado en el proceso de mediación por ser el objeto de esta tesis doctoral, sin embargo las mediaciones no son la única tarea del equipo de mediación, existen también otras iniciativas que se han llevado a cabo a lo largo del curso 2012/13, entre otras: un grupo de mejora de la autoestima para adolescentes, un programa para tutorizar a compañeros con dificultades en el estudio, o un plan de apoyo para aquellos alumnos y alumnas que están pasando por situaciones complicadas (absentismo, dificultades personales...). En el siguiente capítulo, nos centramos en el diseño y metodología y se detallan los objetivos de esta investigación. Así, hay que entender que se centran en una pequeña parte de la vida del centro: el programa de mediación y resolución de conflictos y en concreto el impacto que tiene éste para los alumnos y alumnas mediadoras. Nuestro objeto de estudio se enmarca dentro de un entramado más complejo de acciones que se llevan a cabo en este centro para mejorar la convivencia.

**CAPÍTULO 6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y
METODOLOGÍA**

A bordamos en este capítulo la metodología y el diseño seguidos en esta investigación. Recogemos en primer lugar los objetivos, y a continuación dedicamos un apartado a describir las distintas metodologías que nos encontramos a la hora de investigar en educación, primero realizamos una descripción general, y a continuación destacamos cuál ha sido la metodología seguida en este trabajo. En los siguientes apartados nos detenemos en el diseño seguido en esta investigación, las características de la muestra, las fases seguidas para desarrollar todo el proceso y las técnicas e instrumentos utilizados. Para finalizar, recogemos un último apartado relativo al análisis de datos. Este apartado, que incluye entre otros aspectos el proceso de categorización de los datos cualitativos, resulta de especial relevancia para comprender cómo se ha desarrollado esta tesis doctoral.

1. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es evaluar la puesta en marcha de un programa de intervención basado en la mediación entre iguales, analizando el impacto en los alumnos mediadores de la ESO que participan en él: qué habilidades adquieren, si mejoran sus herramientas para resolver conflictos y qué les aporta personalmente esta experiencia.

De manera más concreta, los objetivos específicos que persigue este trabajo son:

- Participar y realizar el seguimiento, a lo largo de un curso escolar, de la puesta en marcha de un programa de mediación entre iguales en un instituto de educación secundaria de Madrid.
- Comparar el aprendizaje de habilidades sociales y herramientas para resolver conflictos que adquieren los alumnos que participan en el programa con un grupo control.
- Evaluar la percepción de profesores y alumnos sobre su participación en el equipo de mediación a través de distintos instrumentos: cuestionarios, grupos de discusión, entrevistas y observación participante.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Cuando hablamos de metodología, nos referimos al método, a la manera en la que se realiza una investigación. Como señalan Latorre, Del Rincón y Arnal (1996) el método es el camino para alcanzar los fines de la investigación y está definido por su carácter regular, explícito, repetible, racional, ordenado y objetivo para lograrlo.

Es necesario distinguir entre metodologías, método y técnicas de investigación, entre ellas existe una diferencia de extensión. Los distintos enfoques o perspectivas de investigación educativa (los paradigmas) aportan una diversidad de metodologías, así se puede hablar de metodología cuantitativa y experimental, propia del paradigma positivista; la metodología cualitativa, determinada por la lógica de investigación propia del paradigma interpretativo o cualitativo; y la metodología crítica, una metodología participativa, en línea con el paradigma crítico. Cada una de estas metodologías incluye distintos métodos o tipos de investigación, con diversidad de técnicas que permiten hacer efectivo su desarrollo (Sabariego, 2004a).

En el Cuadro 10 mostramos una visión general de las principales metodologías, los tipos de investigación y las técnicas de obtención de la información de las que se sirven (Sabariego, 2004a).

PARADIGMA	OBJETIVO	METODOLOGÍA	MÉTODOS	TÉCNICAS
Positivista	Explicar, relacionar y predecir variables	Empírico-analítica Cuantitativa	Experimental Cuasi-experimental Ex-post-facto	Instrumentos: test, cuestionarios, escalas de medida, observación sistemática...
Interpretativo	Comprender	Humanístico-interpretativa Cualitativa	I. Etnográfica Estudio de casos Teoría fundamentada Investigación fenomenológica	Estrategias para la obtención de información cualitativa: observación participante, entrevista, diario, análisis de documentos...
Crítico	Transformar	Sociocrítica	Investigación acción participativa	Compagina los instrumentos de investigación

			Investigación evaluativa	cualitativa
--	--	--	--------------------------	-------------

Cuadro 10. Principales metodologías, métodos y técnicas de obtención de la información en investigación educativa (Sabariego, 2004a, p. 81)

Hoy en día se entiende que es posible complementar e integrar estos métodos, no es necesario circunscribirse únicamente a uno de ellos (Guba, 1989). De esta manera, los métodos se pueden seleccionar en función de la investigación concreta; además, como señala Sabariego (2004a, p. 78) “existe la necesidad de contar con un pluralismo de enfoques que combinen datos, métodos y técnicas de investigación sin seguir una sola tendencia metodológica, para ampliar nuestra forma de pensar sobre temas tan complejos como los educativos”. Asimismo, como señalan Guba y Lincoln (1994) en cualquier paradigma de investigación podemos usar tanto métodos cuantitativos como cualitativos.

Esta tesis doctoral consideramos que responde a los dos últimos paradigmas, el interpretativo y el crítico. Así hemos tenido muy presentes los objetivos propios de cada uno, reflejados en el Cuadro 10. Por un lado comprender; nos hemos servido para ello de la metodología cualitativa (característica del paradigma interpretativo), y hemos tratado de describir el funcionamiento del equipo de mediación y la participación de sus miembros en el contexto concreto donde ocurren; en este proceso, nos ha preocupado el sentido que los propios participantes dan a su experiencia. Esta perspectiva nos aporta mayor profundidad, y una gran riqueza de la realidad estudiada. En segundo lugar, nos hemos planteado el objetivo de transformar. Consideramos que en nuestro trabajo está presente la metodología sociocrítica (paradigma crítico), en cuanto que incluimos en esta investigación la investigación evaluativa, la investigación acción y la autorreflexión crítica, la participación activa del profesorado, además del deseo de transformar y mejorar la realidad estudiada.

Añadir, que también hemos utilizado una metodología cuantitativa, si bien es cierto que nuestro objetivo no ha sido tanto descubrir regularidades y formular generalizaciones, objetivo propio del paradigma positivista, más bien hemos utilizado esta información para conocer con más profundidad el campo estudiado. Es decir, las Escalas utilizadas para medir las habilidades sociales y de resolución de conflictos de los alumnos mediadores y de los alumnos no mediadores fueron seleccionadas con el

objetivo de extraer más información sobre los aprendizajes que realizan los alumnos y sobre el impacto que tiene el programa de mediación sobre estos. Consideramos que no son resultados que se puedan extrapolar a otros centros, sino que deben entenderse en el contexto en el que han sido estudiados.

Tras este análisis de los distintos paradigmas y sus objetivos, podemos concluir que nuestro trabajo responde a un diseño mixto de investigación. Describimos en el apartado siguiente sus principales características.

2.1. MÉTODO MIXTO DE INVESTIGACIÓN

Tal y como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2003) los métodos mixtos representan el más alto grado de integración entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se combinan en todo el proceso de investigación, o, por lo menos en la mayoría de sus etapas. La principal ventaja es que contempla las virtudes de cada uno de los enfoques.

Coincidimos también con estos autores en que los métodos mixtos no nos proveen de soluciones perfectas, sin embargo son la mejor alternativa de la que disponemos hoy en día para indagar científicamente en un problema de investigación.

Dentro de este enfoque mixto, nuestro trabajo se acerca más a la metodología cualitativa, sin embargo, nos resultaba interesante poder aprovechar las ventajas que supone utilizar métodos cuantitativos. En las siguientes líneas justificamos esta decisión.

Mena y Méndez (2009), destacan que en el estudio del fenómeno educativo existen dos formas de acercarse al objeto de estudio: para comprenderlo o para explicarlo. En el paradigma cuantitativo el investigador se interesa por estudiar muchos individuos y algunas de sus características (variables) para encontrar alguna explicación del fenómeno, generalizar los resultados y predecir el comportamiento futuro del objeto estudiado. En el caso del paradigma cualitativo el investigador se aproxima al problema para comprenderlo; este enfoque se interesa por estudiar a los sujetos en su ambiente natural, utilizando técnicas que le permitan acercarse a la realidad. Este enfoque no pretende trabajar con muchos individuos, sino más bien con algunos, pero en toda su complejidad. Se trata de comprender el fenómeno a partir de

los datos que proporcionan los individuos, considerando sus puntos de vista relevantes y dignos de estudio.

En esta línea, Marchesi y Martín (1998) señalan que cuando se pretende que los datos del centro puedan utilizarse para comprobar los cambios que se producen a lo largo del tiempo o para que se puedan comparar con otros centros, las técnicas cuantitativas son fundamentales. Cuando el objetivo principal es conocer cómo funciona el centro y tratar de que los participantes tomen conciencia de los problemas y traten de desarrollar mejoras, es conveniente la utilización de métodos cualitativos.

Bisquerra (2004) señala que las investigaciones cuantitativas en educación tienden a fragmentar la realidad para poder trabajar con variables específicas que se cuantifican. Les interesa de manera particular la fiabilidad, validez y pretenden poder generalizar los resultados. Por su parte, las investigaciones cualitativas permiten la implicación personal del investigador en el contexto donde se desarrolla la investigación y utilizan estrategias como la observación, la entrevista o el análisis de documentos. Desde este enfoque, no importa tanto la generalización de resultados, sino poder transferir una serie de conocimientos a escenarios muy similares.

Después de mostrar esta comparativa, destacar que en este trabajo nos apoyamos principalmente en la metodología cualitativa por las razones que acaban de aparecer. Por destacar algunos aspectos, en primer lugar, señalar que nuestro objetivo es conocer cómo funciona el equipo de mediación del centro, qué impacto tiene sobre los alumnos mediadores que participan en él, y como señala Bisquerra (2004), buscamos que los participantes tomen conciencia de los problemas y traten de desarrollar mejoras. Asimismo, utilizar este tipo de metodología permite la implicación personal del investigador en el contexto donde se desarrolla la investigación; en este caso como investigadora he podido participar en el equipo de mediación y tratamiento de conflictos del centro y a partir de ahí seguir la puesta en marcha del programa en primera persona, evaluando de manera continua todo el proceso.

Describimos a continuación la metodología cuantitativa y cualitativa presente en nuestro trabajo. Explicamos con mayor detenimiento la segunda, pues como ya hemos señalado es la que ha estado más presente en este trabajo.

2.1.1. La metodología cuantitativa

Como acabamos de recoger en el apartado anterior, la metodología cuantitativa se enmarca dentro del positivismo, éste surgió bajo la influencia del empirismo británico, representado entre otros por Locke y Hume, y de autores como Comte. Desde esta concepción, tal y como señala Sans (2004) el conocimiento válido debe caracterizarse por:

- Explicar los fenómenos a partir de regularidades o leyes establecidas por la observación de fenómenos observables.
- La utilización de la observación sistemática, la experimentación y la comparación como estrategias fundamentales para generar conocimiento.
- La capacidad predictiva de los enunciados científicos.
- La comprobación empírica de estos enunciados, que se logrará con un control empírico similar al que se usa en el caso de los fenómenos naturales.
- La finalidad utilitaria del conocimiento, la importancia de la vertiente aplicada.

En este trabajo, nos hemos servido parcialmente de esta metodología a la hora de analizar las dos escalas que hemos utilizado para evaluar las habilidades sociales y de resolución de conflictos de los alumnos mediadores y no mediadores. En el apartado referido al diseño explicamos más detalladamente cómo ha sido este proceso.

Durante mucho tiempo, la investigación en el ámbito educativo se ha limitado casi exclusivamente a los diseños experimentales que se apoyan en este enfoque. Se producen grandes cantidades de datos y se someten a prueba las relaciones entre variables y las condiciones en las que son válidas (Flick, 2004). Sin embargo, esta metodología tiene sus limitaciones a la hora de estudiar una realidad social. En primer lugar, limitaciones asociadas a la dificultad para controlar metodológicamente el fenómeno estudiado, pero también limitaciones asociadas al hecho de que, en ocasiones, se reduce el ámbito de estudio dejando de lado aspectos que son fundamentales para analizar el ámbito educativo, como son la reflexión de los participantes o la intervención del investigador como parte activa de la investigación.

Es por ello, que consideramos fundamental complementar esta investigación utilizando también una metodología cualitativa.

2.1.2. La metodología cualitativa

A diferencia de la metodología cuantitativa, la investigación cualitativa no parte de un diseño preestablecido, sino que tiene un diseño más abierto y flexible, el objetivo es poder adaptarse así a la realidad estudiada. De esta forma, se ven compensadas algunas de las limitaciones que plantea la investigación cuantitativa.

Podríamos definir la investigación cualitativa como la “actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (Sandín, 2003, p. 123).

Desde la metodología cualitativa, tratamos de acercar teoría y práctica educativa. Cochran-Smith y Lytle (2009) plantean que:

La investigación debe ser una postura que se base en primer lugar en los problemas y los contextos de la práctica y en las formas profesionales colaborativas para teorizar, estudiar y actuar sobre los problemas detectados y conseguir óptimas posibilidades de aprendizaje y de vida para los estudiantes y sus comunidades. (p. 123)

Los rasgos esenciales de la investigación cualitativa, son como plantea Flick (2004) la elección correcta de métodos y teorías, el reconocimiento y análisis de la perspectiva de los participantes, la reflexión que realiza el investigador sobre la propia investigación como parte del proceso de producción del conocimiento y la variedad de enfoques y métodos.

Dentro de la metodología cualitativa, en esta investigación hemos tratado de seguir los criterios de validez que exige la investigación docente y que son descritos, entre otros, por Anderson y Herr (2007):

- La Validez de la Resolución del Problema. Implica plantearse hasta qué punto las acciones conducen a la resolución del problema planteado o a un

entendimiento más profundo del problema. En esta investigación hemos optado por utilizar varios instrumentos con el objetivo de poder ahondar más en el problema. La entrevista en profundidad o los grupos de discusión, de manera particular, son técnicas que nos pueden ayudar en este sentido.

- La Validez del Proceso. Se trata de cuestionar hasta qué punto los problemas bajo investigación se entienden y se resuelven de una manera que permite el aprendizaje continuo del individuo o del sistema. Este punto, hace especial hincapié en el proceso metodológico, ya que si éste es superficial o incorrecto, los resultados lo reflejarán. En este sentido, entre otros aspectos, hemos tratado de ser rigurosos en el proceso utilizando la triangulación de instrumentos y de agentes. En cuanto a estos últimos, cabe destacar el asesoramiento de expertos en mediación a lo largo de todo el proceso.
- La Validez Democrática. Hace referencia al grado de colaboración del investigador con todos los participantes afectados por el problema bajo investigación. Es fundamental tener en cuenta a todas las partes implicadas si queremos que la investigación muestre las distintas perspectivas. Esta tesis doctoral, trata de tener en cuenta a los distintos implicados en el equipo de mediación, así, aunque nuestra investigación se centraba inicialmente en el alumnado mediador, hemos querido también contar con la participación del profesorado para obtener una visión más amplia del fenómeno estudiado.
- La Validez Catalítica hace referencia a la importancia de acercarse a la realidad para transformarla. Se trata de que tanto el investigador como las personas que participan en el proceso, realicen una reflexión que les permita ser críticos con su realidad, entenderla y transformarla. La relación a lo largo de todo el curso con la coordinadora del equipo de mediación ha permitido hacer una reflexión conjunta, que ha redundado, tanto en la mejora de esta investigación, como en la mejora del funcionamiento del equipo.
- La Validez Dialógica, que implica que el investigador debe reflexionar con otros. Es fundamental el diálogo con otros docentes e investigadores para mejorar la calidad de la investigación. Algunas de las metodologías elegidas en este trabajo, como los grupos de discusión contribuyen a este objetivo, pero

de manera particular, ejercer como observadora participando en el equipo de mediación permite realizar esta reflexión con el resto del profesorado y alumnado.

Terminamos este apartado dedicando las siguientes líneas a describir los métodos utilizados en esta investigación. Existen distintos métodos que se encuadran dentro de la metodología cualitativa y que están orientados a la comprensión. Rodríguez, Gil y García (1996, p. 41) destacan los siguientes: etnografía, etnometodología, teoría fundamentada, investigación acción, estudios narrativo-biográficos y fenomenología. Resulta pretencioso señalar que esta investigación utiliza cualquiera de estos métodos, en cuanto que estrictamente no se cumplen todos los criterios exigidos para ello, pero sí cabe destacar que hay tres de ellos que nos han servido como apoyo teórico y como guía a la hora de realizar esta tesis doctoral: la investigación etnográfica, la investigación-acción y la investigación evaluativa, que aunque no aparece en la relación anterior sí es recogida por algunos autores (Bisquerra, 2004) dentro de la metodología cualitativa. Describimos a continuación cada uno de estos tres métodos.

La *investigación etnográfica*, que es el método que estudia el modo de vida de una unidad social concreta (Rodríguez Gómez et al., 1996), en nuestro caso, un instituto de educación secundaria, y más en concreto, un subconjunto de este: los profesores y alumnos del equipo de mediación del centro.

El procedimiento a seguir en este tipo de investigación es el registro cotidiano en períodos largos de tiempo a través de la observación que se puede acompañar con entrevistas, revisión de materiales o registros de audio o vídeo. En nuestro caso, nos hemos apoyado en las dos primeras, la observación y la entrevista. Nos hemos acercado a una determinada situación social estudiándola en su contexto natural para intentar comprenderla desde el punto de vista de las personas que están en ella. El resultado nos da una instantánea del proceso estudiado (Sabariego, Massot y Dorio, 2004).

En segundo lugar, la *investigación acción* que busca el cambio y mejora de la realidad estudiada. Supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Kemmis y McTaggart (1988) destacan que las

metas de la investigación acción son la mejora y la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que se da esta práctica.

Estos mismos autores han descrito las características de la investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1988):

- Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas.
- Es colaborativa.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la práctica.
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre.
- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- Realiza análisis críticos de las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios.
- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura.

Como señala Latorre (2004) el propósito fundamental de la investigación acción no es tanto generar un aprendizaje, sino más bien cuestionar las prácticas sociales y explicitar los valores que se ponen en juego. De este modo, la investigación acción se propone, según este mismo autor:

- Mejorar o transformar la práctica a la vez que se procura una mejor comprensión de dicha práctica.

- Acercarse a la realidad, vinculando el cambio y el conocimiento.
- Convertir a los prácticos en investigadores.

Habitualmente se diferencian tres tipos de investigación acción que corresponden a tres visiones diferentes a la hora de entender ésta (Latorre, 2003):

- La investigación acción técnica, cuyo propósito sería hacer más eficaces las prácticas sociales, mediante la participación del profesorado en programas de trabajo diseñados por personas expertas o un equipo, en los que aparecen prefijados los propósitos del mismo y el desarrollo metodológico que hay que seguir.
- La investigación acción práctica, en la que se confiere un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo éste quien selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del propio proyecto. Para ello puede reclamarse la asistencia de un investigador externo, de otro colega, o, en general, de un «amigo crítico».
- La investigación acción crítica, se centra en la praxis educativa, intentando profundizar en la emancipación del profesorado (sus propósitos, prácticas rutinarias, creencias), a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas sociales y contextuales en las que se desenvuelven, así como ampliar el cambio a otros ámbitos sociales.

En este sentido, al realizar la investigación hemos tratado de trabajar en esta última línea de la *investigación acción crítica*, para ello hemos desarrollado un trabajo en paralelo con las personas que formaban parte del contexto estudiado. Es decir, cada semana las reuniones del equipo de mediación eran un momento muy propicio para evaluar el desarrollo del programa, las necesidades de cambio, etc. Como investigadora aprovechaba para registrar todas las aportaciones que el equipo realizaba. Asimismo, semanalmente tenía reuniones con la coordinadora del programa de mediación, juntas evaluábamos lo trabajado y planificábamos los siguientes encuentros del equipo. Esto permitía darnos un feedback mutuo que servía para mejorar la práctica.

La investigación acción sigue una espiral de ciclos constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar. Describimos cómo se han llevado a cabo estos pasos en esta investigación:

1. **Primer ciclo: Análisis de la realidad.** Este primer ciclo se corresponde con el estudio previo de análisis de la realidad mostrado en líneas anteriores, en el Capítulo 4 (Silva y Torrego, 2013).

- a. Planificar: En una primera reunión con el Director del IES Madrid Sur se le propuso indagar sobre las percepciones que el profesorado y el alumnado del instituto tenían sobre cuestiones como la disciplina, la disrupción, la metodología utilizada en las clases, etc.
- b. Actuar. Se llevó a cabo la investigación a través de grupos de discusión con ambos sectores de la comunidad educativa: profesorado y alumnado.
- c. Observar. Se analizaron los resultados, se contrastaron con expertos para poder extraer las categorías más importantes de las intervenciones.
- d. Reflexionar. A partir de ahí, se realizó una selección de las principales preocupaciones que tenía el profesorado y alumnado. Se realizó una devolución al centro y se reflexionó conjuntamente con ellos acerca de las principales conclusiones de este trabajo. A raíz de esta reflexión surgieron algunos interrogantes que ya hemos plasmado al final del Capítulo 4 y que aquí también recogemos:
 - ¿Cómo lograr que el alumnado se sienta más implicado en la toma de decisiones del centro?
 - ¿Cómo mejorar el clima de clase y la convivencia del centro en su conjunto?
 - ¿Cómo contribuir a la mejora de las relaciones entre profesorado y alumnado?

2. Segundo ciclo: Seguimiento y evaluación del equipo de mediación y tratamiento de conflictos.

- a. Planificar: A partir de los resultados encontrados en este estudio previo y de los interrogantes planteados en el ciclo anterior se diseñó este trabajo. Se consideró que el equipo de mediación y resolución de conflictos y el proceso de mediación que se lleva a cabo desde él, era una herramienta muy adecuada para responder estos tres interrogantes, como ya hemos justificado en anteriores líneas. Se optó por un diseño mixto de investigación que se sirviera de técnicas tanto cuantitativas como cualitativas, y se optó por poner al alumnado en el centro de esta investigación, ya que nos parecía importante darles protagonismo.
- b. Actuar. Se llevó a cabo la investigación mediante un diseño pre-postest en el que se evaluaron las habilidades sociales y de resolución de conflictos que el alumnado tenía antes y después de su participación en el equipo de mediación. También nos servimos de técnicas propias de los métodos cualitativos: realizamos cuestionarios de entrevista semi-estructurada, grupos de discusión, entrevistas en profundidad y la observación participante por parte de la investigadora.
- c. Observar. Este proceso se desarrolló a lo largo de todo el curso escolar 2013/14. La participación en las reuniones del equipo de mediación y resolución de conflictos fueron la mejor herramienta para realizar ese proceso de observación. Semanalmente observaba y registraba todo lo que ocurría alrededor del equipo, las percepciones y sentimientos de los participantes, las propuestas de mejora, etc.
- d. Reflexionar. Ha sido el último paso llevado a cabo. No ha sido una reflexión individual, sino que se ha realizado una reflexión conjunta con el resto del equipo de mediación. Una de las herramientas más útiles para realizar este proceso de reflexión han sido los grupos de discusión. Para todos, alumnos, profesores e investigadores, estos grupos han sido una oportunidad para opinar, para escuchar al otro y para reflexionar.

Muy relacionado con la investigación-acción, queremos destacar por último, que hemos tenido presentes los principios de la **investigación evaluativa**. Esta metodología, al igual que la investigación acción, también está orientada al cambio. Con este tipo de investigación nos proponemos valorar los resultados de un programa en base a los objetivos previamente diseñados para el mismo. El fin es tomar decisiones sobre su continuidad en el futuro. Como señala Patton (1997), la investigación evaluativa conlleva la recolección sistemática de información acerca de actividades o resultados de programas para realizar juicios, mejorar su efectividad o tomar decisiones de cara al futuro. El diseño de este tipo de investigación no difiere mucho del empleado en otras metodologías, la clave aquí está en la intencionalidad, el objetivo con el que se lleva a cabo.

Queremos señalar la importancia que ha tenido la evaluación a lo largo de este proceso en dos líneas: en primer lugar, la *evaluación continua* del programa que ha permitido tomar decisiones a lo largo del proceso como han sido por ejemplo, la mejora de la efectividad de las reuniones del equipo de mediación, o el nombramiento de profesores que coordinaban pequeños grupos de alumnos mediadores y que han permitido hacer un seguimiento mucho más exhaustivo del proceso. Estas decisiones se han basado en la evaluación y reflexión realizada a lo largo del proceso. En segundo lugar, la *evaluación realizada al final del proceso*, ésta hace referencia a los datos que aparecen plasmados en el apartado de resultados cuando hablamos de los aprendizajes realizados por los alumnos o las percepciones de profesorado y alumnado tras su paso por el programa. Los resultados de esta tesis doctoral son en definitiva una herramienta de mejora del programa de mediación. Por ello, se ha realizado un breve informe que recoge los principales datos obtenidos y que se ha hecho llegar al instituto participante en la investigación con el objetivo de que les pueda servir como punto de partida para reflexionar y tomar decisiones de mejora.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Recogemos en este apartado el diseño seguido en esta tesis doctoral. Ya hemos destacado anteriormente que seguimos un **modelo mixto de investigación** que se sirve de técnicas cuantitativas y cualitativas. Comenzaremos destacando el modelo que nos ha permitido analizar los datos cuantitativos, y posteriormente describimos cómo se ha llevado a cabo el análisis cualitativo.

Comenzamos señalando los distintos métodos que se pueden utilizar para evaluar un programa de mediación, siguiendo a Cohen (2005) (citado en Ibarrola-García e Iriarte, 2012):

1. El programa monitorizado: en este método se valora cómo está siendo puesto en marcha el programa. Se tiene en cuenta el número de mediaciones que se realizan, los acuerdos que se alcanzan, etc.
2. El diseño experimental: se mide el impacto de la mediación sobre los alumnos, para ello se divide a los alumnos de manera aleatoria en dos grupos: experimental y control.
3. El diseño matching: como alternativa al método anterior que no siempre se puede llevar a cabo, en este caso se establecen grupos y la comparabilidad entre ellos la decide el evaluador.
4. El diseño pretest y posttest: se toman medidas de un mismo grupo de alumnos para valorar si se han producido cambios como consecuencia de la aplicación del programa.
5. El diseño sólo posttest: se mide después de la aplicación del programa, este diseño debería usarse únicamente cuando se toma la decisión de evaluar con el programa ya iniciado.

En nuestra investigación, con el objetivo de cubrir la máxima información posible, hemos optado por utilizar un **diseño cuasiexperimental pretest-posttest con grupo de control no equivalente** o siguiendo la clasificación realizada por Cohen (2005), hemos utilizado dos de los diseños recogidos en su clasificación, el *diseño matching* y *pretest-posttest* para estudiar los resultados del alumnado en las dos escalas evaluadas. Hemos optado por este diseño, puesto que no era conveniente aleatorizar a los sujetos, y por ello nos hemos servido de grupos ya establecidos. El grupo experimental lo forman el conjunto de alumnos que en el curso 2012/13 comienzan a participar en el equipo de mediación y el grupo control, lo forman alumnos de un grupo clase del mismo instituto.

Aunque el proceso de elaboración de los instrumentos aparece descrito más detenidamente en el apartado número seis de este capítulo, referido a los instrumentos, recogemos a continuación una síntesis del proceso seguido y de las técnicas utilizadas. Todo el alumnado participante, tanto el grupo control como el experimental, realizó las siguientes pruebas: Escala de afrontamiento para adolescentes (ACS) de Frydenberg y Lewis (1996) y Escala de habilidades sociales (EHS) de Gismero (2000). Lo hicieron en dos momentos del año: a principio de curso y al final de curso, con el objetivo de evaluar el cambio entre ambos momentos.

En cuanto a las técnicas utilizadas dentro del enfoque cualitativo para la evaluación del alumnado, hemos realizado a final de curso un grupo de discusión con un grupo de cinco alumnos para conocer más en profundidad su experiencia durante el curso dentro del equipo de mediación.

Para evaluar la opinión del profesorado, estos han respondido a final de curso a un cuestionario de entrevista semi-estructurada diseñado específicamente para esta investigación y que trata de lograr una visión general sobre su participación en el equipo de mediación. Asimismo, se ha realizado un grupo de discusión con el profesorado, un total de ocho profesores, para conocer más en profundidad su opinión sobre el equipo de mediación. Se ha realizado también una entrevista en profundidad a la coordinadora del equipo de mediación y se aportan los datos obtenidos desde la observación participante que hemos realizado a lo largo del proceso.

Destacamos, para finalizar, que con el uso de todas estas técnicas hemos querido dotar de transferibilidad a los resultados utilizando para ello la triangulación. La combinación de distintos métodos, investigadores y/o resultados es fundamental para lograr esta transferibilidad (Flick, 2004).

Hemos utilizado la triangulación de agentes, al incluir en nuestra investigación al profesorado, alumnado, a dos expertos en mediación y a mí misma como observadora participante.

Asimismo, hemos empleado la triangulación de métodos, puesto que hemos utilizado diversas técnicas de recogida de información, tal y como acabamos de señalar. Mostramos en la Figura 5 los distintos agentes y métodos empleados.

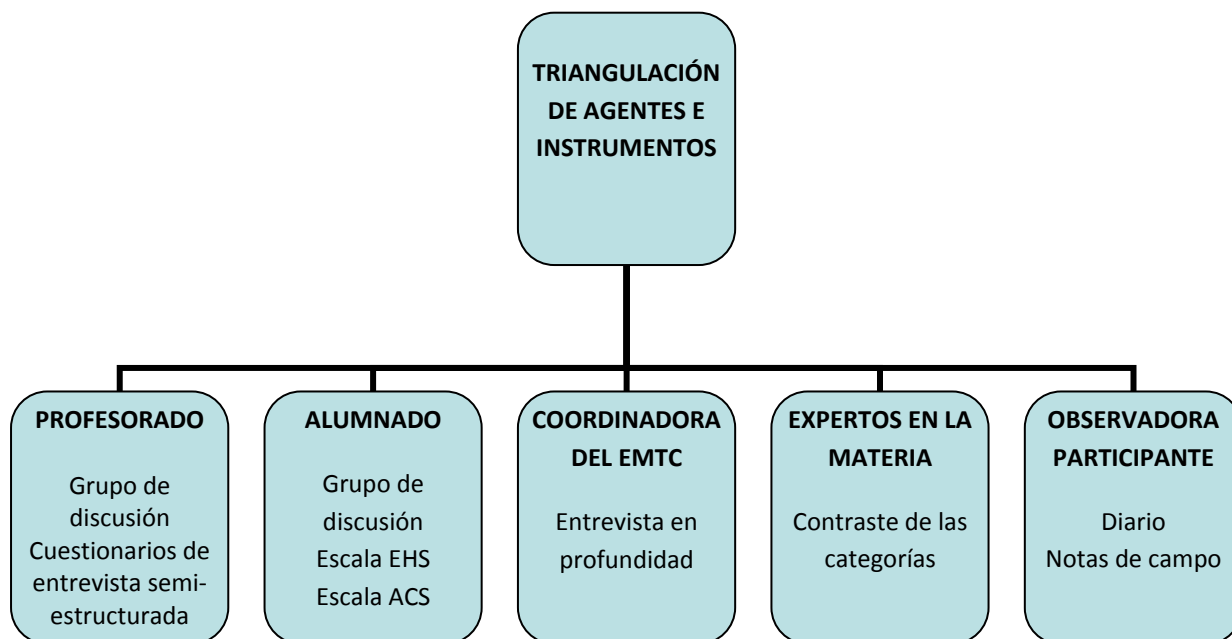


Figura 5. Triangulación de elementos (elaboración propia)

Analizamos en el siguiente apartado la participación que han tenido los distintos agentes en este trabajo.

4. MUESTRA

Comenzaremos este apartado destacando algunos datos del contexto de centro donde se ha llevado a cabo la investigación, y continuaremos definiendo algunas de las características concretas de la muestra. Los participantes, tanto profesores como alumnos, pertenecen al IES Madrid Sur. Este centro se encuentra ubicado en el distrito de Puente de Vallecas, en el barrio de Palomeras Bajas. Se trata del centro de secundaria más joven del distrito, ya que comenzó a funcionar en el curso 2001/02. Ubicado junto a la estación de cercanías de El Pozo, acoge fundamentalmente a alumnado de los barrios de Palomeras Bajas, Entrevías - El Pozo, San Diego y Palomeras Altas. El centro imparte ESO y bachillerato y cuenta con un aula de enlace.

El alumnado es de un estrato social de clase media-baja y baja en su mayoría, destacando una importante presencia de la comunidad gitana y de alumnado inmigrante, especialmente latinoamericano y chino. Desde su segundo curso, el

2002/03, el centro participó en el programa “Convivir es Vivir”¹, de la Comunidad de Madrid; a partir de éste se fueron implementando una serie de medidas en aras a lograr una convivencia pacífica. El centro a través de este programa persigue atender aspectos como el tratamiento de los conflictos de forma dialogada y aspectos estructurales (organizativos y curriculares), todo ello bajo la idea fuerza de la inclusión. El objetivo es construir una escuela en la que cada alumno, cada alumna, se sienta parte de ella, comprometido con ella, sintiendo que lo que hace tiene sentido más allá de la obligación de estar hasta los 16 años. Una escuela con expectativas de éxito, entendido éste no solo como la obtención de buenos resultados académicos, sino también como un progreso personal y social.

Señalados estos datos, nos centramos a continuación en detallar cómo se realizó la selección de la muestra para este trabajo. Los criterios de selección de los individuos que intervienen -perfil, composición y número- han partido de unas orientaciones establecidas por el equipo investigador, pero hemos tenido que ajustarnos a los horarios y directrices que el instituto marcaba. En este sentido destacar, como señala Chávez (2004), que la muestra no responde a criterios estadísticos, sino estructurales, lo que significa que está regida por la comprensión: se busca el subconjunto pertinente para generar el conjunto de relaciones que se investigan.

En esta investigación se ha evaluado al profesorado, en concreto a ocho profesores que formaban parte del equipo de mediación. De estos ocho, una era la coordinadora del equipo de mediación. El equipo, al inicio del curso 2012/13, estaba formado por 13 profesores, un padre y yo misma, es decir, un total de 15 personas². Cabe destacar que a lo largo del curso escolar se produjeron dos bajas, en mi caso, no intervine como participante, ni en los cuestionarios ni en los grupos de discusión, en los que intervine como moderadora. Por último, cuatro personas (tres profesores y un padre) no realizaron los cuestionarios ni participaron en el grupo de discusión porque por motivos personales no pudieron asistir los días en los que se realizaron dichas

¹ El Ministerio de Educación y Cultura suscribe el 6 de marzo de 1997, junto con otras instituciones y entidades, un acuerdo interinstitucional que da lugar al Programa "Convivir es vivir". Este programa es concebido como un programa educativo, interinstitucional, abierto y preventivo para el desarrollo de la convivencia y prevención de la violencia escolar.

² En algunas partes del texto se hace referencia a 14 profesores, puesto que al participar como investigadora, no me he incluido dentro del grupo de profesores participantes.

pruebas. Por tanto, el total de participantes de los que se ha obtenido datos es de ocho profesores y profesoras.

En cuanto a los alumnos, hemos contado en este estudio con un total de 40. El equipo de mediación lo formaban inicialmente un total de 25 alumnos, hemos seleccionado para este estudio a aquellos que por primera vez entraban a formar parte del equipo de mediación, ya que lo que pretendíamos era evaluar si se producían cambios tras su participación durante el curso escolar en el equipo de mediación. Asimismo, los alumnos seleccionados han realizado al menos una mediación formal a lo largo del curso. Por tanto, la muestra total del grupo experimental es de 17 alumnos.

Hay que señalar, que dos alumnos no pudieron realizar alguna de las pruebas el día señalado y no fue posible encontrar otro día, por lo tanto, tal y como se indicará, la muestra total estudiada es de 15 alumnos. El grupo control lo ha formado un grupo de 23 alumnos que no ha pasado por el equipo de mediación, son alumnos de un mismo grupo clase del instituto. Igualmente, cuando pasamos a realizar la evaluación de estos alumnos, algunos no pudieron terminar las pruebas por tener que abandonar el aula por distintas razones, por tanto, en algunas pruebas, el grupo control, pasa a ser de 17 ó 18 alumnos. Las edades de los alumnos pertenecientes al grupo experimental y al grupo control oscilan entre los 14 y 15 años. La media de edad en el grupo experimental es $\bar{x}=14,41$ y la media del grupo control es $\bar{x}=14,65$. Mostramos gráficamente el número de participantes en la investigación:

Tabla 1. Participantes en la investigación (elaboración propia)

Profesorado		Alumnado			
Total participantes	Perdidos	Grupo control		Grupo experimental	
		Total participantes	Perdidos	Total participantes	Perdidos
14	6	23	6	17	2
TOTAL PROFESORADO EVALUADO: 8		TOTAL EVALUADO: 17		TOTAL EVALUADO: 15	
TOTAL ALUMNADO EVALUADO: 32					

En este trabajo, la proporción de los participantes en función del sexo ha sido la siguiente:

Tabla 2. Profesorado participante por sexo (elaboración propia)

Hombres	Mujeres	Total
4	4	8

Tabla 3. Alumnado participante por sexo (elaboración propia)

Hombres		Mujeres		Total	
<i>Grupo control</i>	<i>Grupo experimental</i>	<i>Grupo control</i>	<i>Grupo experimental</i>	<i>Grupo control</i>	<i>Grupo experimental</i>
10	4	7	11	17	15
TOTAL: 14		TOTAL: 18		TOTAL: 32	

Cabe señalar, que para la realización del grupo de discusión se eligió a un grupo más pequeño de cinco alumnos mediadores del total de los 15 participantes del grupo experimental.

5. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo este trabajo, hemos seguido las siguientes fases:

1. **FASE 1.** En primer lugar, realizamos un análisis de la realidad del centro a partir de la información recogida en un trabajo previo desarrollado por el equipo investigador en 2011/12 (Silva y Torrego, 2013), investigación en la que se desarrollaron grupos de discusión con el profesorado y alumnado para conocer sus percepciones sobre el clima del centro.

Esta información fue completada con sesiones de trabajo con la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad del centro y con el Director que nos facilitaron más información para poder centrar la investigación.

2. **FASE 2.** La siguiente fase supuso realizar una búsqueda bibliográfica y documental para desarrollar el marco teórico de nuestro trabajo. En él hemos tratado de justificar la importancia de poner en marcha programas de mediación de conflictos en los centros educativos.

3. **FASE 3.** Esta fase supuso la puesta en marcha de la investigación empírica del trabajo, para ello, en primer lugar, realizamos una evaluación previa de las habilidades para resolver conflictos de los alumnos que se incorporaban al equipo de mediación en el curso 2012/13. Asimismo, seleccionamos un grupo de alumnos del mismo instituto que nos sirvió como grupo control. Para la evaluación, nos servimos de dos pruebas: la Escala de afrontamiento para adolescentes (ACS) de Frydenberg y Lewis (1996) y la Escala de habilidades sociales (EHS) de Gismero (2000).
4. **FASE 4.** En esta fase se llevó a cabo la puesta en marcha del programa de mediación en el centro, participando la investigadora en el equipo de mediación y tratamiento de conflictos del instituto. El programa se desarrolló a lo largo del curso escolar 2012/13.
5. **FASE 5.** Evaluación del programa. Para ello, se utilizaron de nuevo las pruebas ya citadas en la fase 3: ACS y EHS que nos han servido para evaluar a través de un diseño pre-posttest el trabajo realizado. Asimismo se ha realizado un grupo de discusión con los alumnos, otro con los profesores, se ha realizado una entrevista en profundidad con la profesora que coordina el equipo de mediación y se ha pasado un cuestionario de entrevista semi-estructurada al profesorado participante para evaluar su satisfacción en relación al programa. Toda esta información se completa con la visión de la investigadora como observadora participante.

En la Figura 6 mostramos los pasos seguidos para llevar a cabo la investigación:

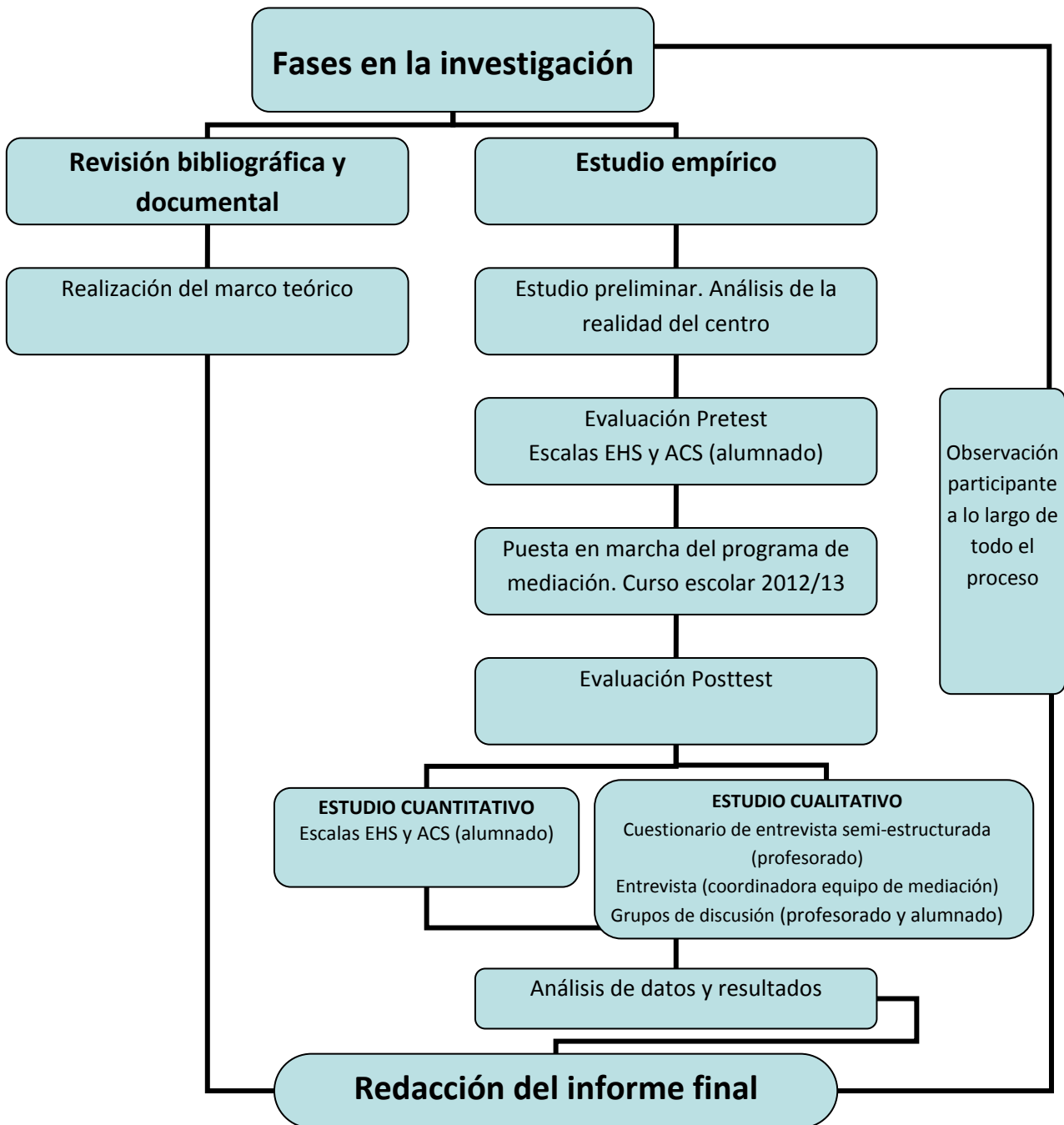


Figura 6. Fases de la investigación (elaboración propia)

6. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

En las fases señaladas en el apartado anterior ya ha quedado plasmado el procedimiento general que hemos seguido para elaborar esta tesis doctoral. Recogemos a continuación los instrumentos que nos han permitido recopilar la información a lo largo de este proceso. Para la recogida de información nos hemos apoyado en instrumentos de corte tanto cuantitativo como cualitativo.

6.1. TÉCNICAS DE CORTE CUANTITATIVO

Como ya hemos destacado en el apartado anterior, hemos utilizado como instrumentos de medida de corte cuantitativo dos escalas que nos han permitido realizar una comparación entre las habilidades sociales y de resolución de conflictos que el alumnado tenía previamente y las adquiridas tras la puesta en marcha del programa. Esas dos escalas son las que presentamos a continuación.

6.1.1. Escala de habilidades sociales (EHS) de Gismero (2000).

Se ha escogido este instrumento por ser breve (requiere aproximadamente 15 minutos su cumplimentación), específico (mide aserción y/o habilidades sociales), construido, validado y tipificado para población española y con unas adecuadas propiedades psicométricas (validez y fiabilidad). La escala está compuesta por 33 ítems, 28 de los cuales están redactados en sentido inverso, es decir, expresar acuerdo con su contenido indicaría falta de aserción o déficit en habilidades sociales, y 5 de ellos en sentido positivo, es decir, contestar afirmativamente expresaría manifestar una conducta asertiva. Con esta formulación la autora pretende evitar la tendencia a mostrar acuerdo de forma indiscriminada. Con respecto al formato de respuesta, la persona debe seleccionar 1 de entre 4 alternativas expresadas así:

- A. No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.
- B. Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra.
- C. Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así.
- D. Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos.

Los ítems redactados de manera positiva se puntúan como sigue: A=1, B=2, C=3, D=4, si la redacción del elemento es inversa se puntúa: A=4, B=3, C=2 y D=1. Una mayor puntuación global indica que la persona tiene más habilidades sociales y más capacidad de aserción en distintos contextos. Para la interpretación y valoración de los seis factores de los que consta esta escala, se utilizó tanto la información cualitativa (formulación de los ítems) como la cuantitativa (número de ítems que lo definen y saturación factorial). Los estadísticos descriptivos obtenidos en la muestra de baremación (Gismero, 2000) son los que hemos tomado como punto de referencia en nuestros propios análisis.

Tal y como señala Gismero (2000), recogemos a continuación una descripción de cada una de las seis subescalas que forman la prueba:

- I. *Autoexpresión en situaciones sociales.* Este factor refleja la capacidad de expresarse uno mismo de forma espontánea y sin ansiedad en distintos tipos de situaciones sociales: entrevistas laborales, tiendas y lugares oficiales, en grupos y reuniones sociales, etc. Si el sujeto obtiene una alta puntuación en este factor indica facilidad para la interacción en tales contextos, así como para expresar opiniones y sentimientos.
- II. *Defensa de los propios derechos como consumidor.* Una alta puntuación refleja conductas asertivas frente a desconocidos.
- III. *Expresión de enfado o disconformidad.* Una puntuación alta en este factor indica la capacidad de expresar enfado y sentimientos negativos justificados, por el contrario una puntuación baja denotaría dificultad para expresar discrepancias con tal de evitar posibles conflictos con los demás.
- IV. *Decir no y cortar interacciones.* Refleja la habilidad para cortar interacciones que no se quieren mantener, así como negarse a prestar algo cuando nos disgusta hacerlo.
- V. *Hacer peticiones.* Expresar aquello que se desea, tanto con amigos como en situaciones de consumo. Una puntuación alta indica que la persona que la obtiene es capaz de hacer peticiones sin excesiva dificultad, por ejemplo, pedir

a alguien que nos devuelva algo prestado o pedir en un restaurante que nos traigan algo que inicialmente nos sirvieron de manera inadecuada.

VI. *Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.* Este factor se define por la habilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto y poder hacer espontáneamente un cumplido, un halago o hablar con alguien que te resulte atractivo. Una puntuación alta indica facilidad para tales conductas.

Recogemos el modelo de esta Escala de Habilidades Sociales (EHS) que se pasó al alumnado en el anexo II de este documento.

6.1.2. Escala de afrontamiento para adolescentes (ACS) de Frydenberg y Lewis (1996).

Esta escala es una prueba de autoinforme que permite la evaluación de forma precisa de 18 estrategias diferentes de afrontamiento:

1. Buscar apoyo social.
2. Concentrarse en resolver el problema.
3. Esforzarse y tener éxito.
4. Preocuparse.
5. Invertir en amigos íntimos.
6. Buscar pertenencia.
7. Hacerse ilusiones.
8. Falta de afrontamiento.
9. Reducción de la tensión.
10. Acción social.
11. Ignorar el problema.
12. Autoinculparse.

13. Reservarlo para sí.
14. Buscar apoyo espiritual.
15. Fijarse en lo positivo.
16. Buscar ayuda profesional.
17. Buscar diversiones relajantes.
18. Distracción física.

La escala está compuesta por 80 elementos, uno abierto y 79 de tipo cerrado, que se puntúan mediante una escala Likert de 5 puntos que abarca desde “No me ocurre nunca o no lo hago” (puntuación 1), hasta “Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia” (puntuación 5). El último elemento es una pregunta abierta acerca de otras estrategias que utiliza el adolescente para enfrentarse a sus problemas (Frydenberg y Lewis, 1996).

Su aplicación estimula la reflexión sobre las estrategias de afrontamiento que cada persona emplea y sus conductas, por lo que puede ser empleada tanto como técnica de evaluación como de intervención individual o grupal en clínica u orientación. Por su diseño, puede ser el propio evaluado quién se aplique, corrija e interprete sus resultados como herramienta de análisis y reflexión.

La prueba está concebida para que pueda responderse tanto de forma inespecífica (pensando cómo la persona afronta sus problemas en general) como específica (cómo aborda un problema concreto que le preocupa especialmente o que el orientador, tutor o clínico quiere tratar). En este trabajo hemos utilizado la forma inespecífica, es decir, el alumnado debía reflexionar acerca de cómo afronta sus problemas en general.

Recogemos el modelo de la Escala de afrontamiento para adolescentes (ACS) en el anexo III de este documento.

6.2. TÉCNICAS DE CORTE CUALITATIVO

6.2.1. Cuestionario de entrevista semi-estructurada para el profesorado mediador.

Se ha diseñado un cuestionario de entrevista semi-estructurada en esta investigación para poder analizar el punto de vista del profesorado participante en el equipo de mediación. El cuestionario consta de 20 preguntas, las dos primeras indagan acerca de la edad y sexo de los participantes, otras 12 preguntas son de respuesta cerrada e informan sobre la implicación y satisfacción del profesorado tras su participación en el programa. Por último, hay un total de seis preguntas abiertas con el objetivo de que el profesorado pueda expresar su opinión abiertamente. El modelo de cuestionario aparece recogido en el anexo IV de este trabajo.

Para elaborar las 12 preguntas de respuesta cerrada, nos hemos basado en el cuestionario para profesorado mediador propuesto por Ibarrola e Iriarte (2013a). Hemos realizado una adaptación del cuestionario simplificando mucho el formato pues buscábamos que fuera una herramienta sencilla y rápida de aplicar. Estas 12 preguntas quedaron formuladas de la siguiente forma:

1. *Número de horas de formación en mediación que he recibido.* Con cinco opciones que recogen intervalos que van desde 0 horas a más de 40 horas.
2. *La formación inicial que recibí como mediador la considero.* Con cinco opciones de respuesta que van de nada adecuada a muy adecuada.
3. *¿Cuánto tiempo llevo en el equipo de mediación del centro?* Con cuatro opciones de respuesta que van de “Un curso escolar” a “Cuatro o más cursos”.
4. *¿En cuántos procesos de mediación he participado como mediador?* Con cuatro opciones de respuesta que van de “Entre 1-10” a “Más de 30”.
5. *Mi grado de implicación del 1 al 10 en el equipo de mediación ha sido de.* Debía valorarse de 1 a 10 puntos que representaban poca implicación (1 punto) a mucha implicación (10 puntos).

6. *Mi grado de satisfacción del 1 al 10 tras haber participado en el equipo de mediación es de.* Debía valorarse de 1 a 10 puntos que representaban poco satisfecho (1 punto) a muy satisfecho (10 puntos).
7. *La mediación es un procedimiento útil para la resolución de conflictos en un centro educativo.* Debía valorarse de 1 a 10 puntos que representaban poco útil (1 punto) a muy útil (10 puntos).
8. *La mediación ha mejorado el clima de convivencia en el centro.* Debía valorarse de 1 a 10 puntos que representaban lo ha mejorado poco (1 punto) a lo ha mejorado mucho (10 puntos).
9. *El resto del profesorado valora de forma positiva la existencia de un equipo de mediación en el centro.* Debía valorarse de 1 a 10 puntos que representaban “Lo valora poco” (1 punto) a “Lo valora mucho” (10 puntos).
10. *El equipo directivo apoya la existencia de un equipo de mediación de conflictos en el centro.* Debía valorarse de 1 a 10 puntos que representaban “Lo apoya poco” (1 punto) a “Lo apoya mucho”.
11. *En qué grado mi percepción del centro es ahora más positiva.* Debía valorarse de 1 a 10 puntos que representaban poco positiva (1 punto) a muy positiva (10 puntos).
12. *Disponer de un programa de mediación es útil para los alumnos.* Debía valorarse de 1 a 10 puntos que representaban poco útil (1 punto) a muy útil (10 puntos).

Las seis preguntas abiertas buscaban conocer la opinión del profesorado en relación a la implantación de este tipo de estructuras. La primera pregunta cuestionaba acerca de la experiencia personal que se llevaba el profesorado al pertenecer a este programa. Para ello se les preguntaba, *¿qué te ha aportado personalmente pertenecer al equipo de mediación?*

Las dos siguientes preguntas iban encaminadas a conocer las fortalezas y debilidades del programa: *¿Qué aspectos destacarías de la experiencia como más*

positivos?, ¿con qué aspectos no estás satisfecho en relación al funcionamiento del equipo de mediación a lo largo de este curso?

Centrándonos en el objetivo de esta investigación, la siguiente pregunta cuestionaba *¿qué aprenden los alumnos?, ¿por qué es positivo para ellos?* Con esta pregunta se pretendía contrastar si los profesores percibían alguna mejora en las habilidades de estos alumnos.

Una penúltima pregunta pretendía indagar acerca de la utilidad de la mediación como herramienta para resolver conflictos. Para ello se preguntaba en primer lugar *cuáles eran los tipos de conflictos más habituales en el centro, y después, la utilidad de la mediación para resolver estos.*

Por último, se incluyó una sexta y última pregunta que pedía al profesorado propuestas de mejora: *¿Cómo se podría mejorar el programa de alumnos mediadores: formación, seguimiento, reconocimiento del profesorado...?*

Para la elaboración del cuestionario se contó, además del trabajo ya citado de Ibarrola e Iriarte (2013a) en el que nos basamos para realizar las preguntas, con la coordinadora del equipo de mediación que evaluó el cuestionario antes de pasarlo al profesorado. Se pretendía contrastar si la redacción de las preguntas era correcta, así como su pertinencia. En este proceso no se produjeron cambios sustanciales, sólo se produjo algún cambio en la redacción de alguna de las preguntas con el fin de aclarar el contenido.

6.2.2. El grupo de discusión.

Para abordar los objetivos de la investigación en el paradigma cualitativo, existen diversas estrategias metodológicas, por ejemplo, la observación, la entrevista, el análisis de documentos, el grupo de discusión, etc. (Flick, 2004). En este trabajo hemos utilizado el **grupo de discusión**, entendiendo que es una técnica ampliamente validada por la comunidad científica, que proporciona la perspectiva de los protagonistas. Krueger (1991, p. 24) destaca que un grupo de discusión es “una conversación cuidadosamente planeada y diseñada con el objetivo de obtener información en un área determinada”. En ese contexto, los miembros del grupo se influyen unos a otros, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen de

la discusión. Callejo (2001) destaca que el origen y desarrollo del grupo de discusión en la investigación social parte de la necesidad de resolver cuestiones prácticas, que surgen con la aplicación de herramientas convencionales de investigación social.

Massot, Dorio y Sabariego (2004) señalan que se trata de una técnica cualitativa que se sirve de la entrevista realizada a todo un grupo de personas y que pretende recopilar información relevante sobre el problema de investigación. Es una técnica de conversación, enmarcada en las entrevistas grupales, que pretende comprender un fenómeno desde la perspectiva de los implicados. Con esta técnica metodológica pretendemos conocer lo que piensa un grupo de individuos, en este caso profesores y alumnos, creando un espacio de reflexión, donde las aportaciones vayan surgiendo espontáneamente y se vayan enriqueciendo con las opiniones de todos en un clima de confianza.

Los grupos de discusión habitualmente se forman con un conjunto de entre cinco a diez personas, en cuanto que se busca un equilibrio entre la riqueza de perspectivas y puntos de vista y la posibilidad de establecer el diálogo entre todos los participantes.

Se han realizado grupos de discusión con el alumnado y el profesorado que han participado en el equipo de mediación. En ambos casos se diseñó un guión con un total de 10 preguntas que sirvieran de hilo conductor para llevar a cabo la discusión. Las preguntas variaban ligeramente según fueran dirigidas al profesorado o al alumnado. Ambos guiones quedan recogidos en los anexos V y VI, respectivamente.

El proceso de elaboración de estos guiones fue el mismo que en el diseño del cuestionario de entrevista semi-estructurada, las preguntas partieron del estudio bibliográfico realizado para fundamentar este trabajo. Una vez redactadas fueron revisadas por la coordinadora del equipo de mediación para evaluar su pertinencia y para valorar si la redacción era la adecuada. En este proceso, ninguno de los guiones de preguntas sufrió cambios sustanciales.

Recogemos a continuación las preguntas planteadas. En primer lugar, se indagaba acerca de la *opinión general* que tenía el profesorado sobre el equipo de mediación. En segundo lugar, se preguntaba acerca de sus *razones o motivación para participar en el equipo de mediación*. La pregunta número tres, pretendía obtener información

sobre la opinión del profesorado acerca de la *formación recibida*, y acerca de cómo se podía mejorar. A continuación, en la cuarta pregunta se pedía al profesorado que destacara aquellos *aspectos más positivos de la experiencia*.

La siguiente pregunta cuestionaba *¿qué aprenden los alumnos?, ¿por qué es positivo para ellos?* Con esta pregunta se pretendía contrastar si los profesores percibían alguna mejora en las habilidades de estos alumnos.

La sexta pregunta pretendía indagar acerca de la utilidad de la mediación como herramienta para resolver conflictos. Para ello se preguntaba en primer lugar *cuáles eran los tipos de conflictos más habituales en el centro*, y después, *la utilidad de la mediación para resolver estos*.

En la séptima pregunta se indagaba acerca de los *beneficios que tienen este tipo de estructuras*, entendiendo que, como hemos señalado en el marco teórico, los alumnos participantes no son los únicos que se ven beneficiados por este tipo de estructuras, sino que el centro en su conjunto puede recibir este impacto positivo.

La octava pregunta cuestiona la *utilidad de la mediación para resolver los conflictos más habituales que se dan en el centro*. Y en esta línea, la siguiente pregunta indaga acerca de *si el programa ayuda a mejorar la convivencia del centro en general*. Por último, se incluyó una décima y última pregunta que cuestionaba acerca de propuestas de mejora: *¿Cómo se podría mejorar el programa de alumnos mediadores: formación, seguimiento...?*

En cuanto al grupo de discusión del alumnado, las preguntas fueron muy similares a las planteadas al grupo de profesores. Se añadió una pregunta, la número cuatro, en la que se cuestionaba si el alumnado *había recibido apoyo por parte del profesorado*. Por último, dos de las preguntas que aparecían independientes en el guión del profesorado se plantearon juntas al grupo de discusión del alumnado: *¿Qué opinas del programa de mediación? ¿Ha sido positiva la experiencia?*

Resaltamos, tras la realización de los grupos de discusión, la rica interacción que se estableció entre los miembros y su carácter no directivo. Su valor para la investigación es que aporta actitudes, percepciones, sentimientos, desde una visión compartida a nivel grupal.

Como señala Martín Criado (1997) en relación a los grupos de discusión:

El objetivo final del análisis será hallar los marcos de interpretación a partir de los cuales los sujetos dan sentido a un conjunto de experiencias. Estos marcos de interpretación se hallan unidos a las diferentes situaciones y relaciones sociales en las que normalmente se encuentran los miembros de ese grupo. (p. 95)

Destacar finalmente que es una técnica que tiene el valor añadido de hacer que los participantes se sientan “considerados”, ya que se les da la oportunidad de manifestar su opinión, y de que ésta sea escuchada por la comunidad. Aquí, coincidimos con Cochran-Smith y Lytle (2002) en la importancia de aportar una verdadera perspectiva emic o interior que haga visible las formas bajo las cuales los estudiantes y sus educadores de forma conjunta construyen conocimiento. De hecho, los alumnos que fueron invitados a participar reaccionaron muy favorablemente, se sintieron “especiales” al poder hablar sobre cómo ellos se sienten en el instituto, sus preocupaciones o sus opiniones sobre cómo se puede mejorar el ambiente en el centro.

En el contexto de nuestra investigación, el trabajo en relación a los grupos de discusión constó de las siguientes fases: preparación, desarrollo y análisis. Nos centramos a continuación en las dos primeras, ya que el análisis será abordado en el apartado siete de este mismo capítulo:

Preparación.- Contamos con la colaboración del director del IES Madrid Sur y la coordinadora del equipo de mediación. En una reunión del equipo de mediación se pidió la colaboración del profesorado para participar en una sesión de discusión y se les explicó cuál sería el contenido y las preguntas a trabajar. En el caso del alumnado, no se les dio el guión por adelantado, pero la coordinadora del equipo de mediación les explicó el funcionamiento y sentido de lo que se iba a trabajar. Previo a este trabajo, se pidió el consentimiento a las familias para que sus hijos participaran en esta investigación. Además del tiempo dedicado de manera específica a los grupos de discusión, realizamos algunas reuniones previas con la coordinadora del equipo de mediación para orientar el trabajo y contrastar las preguntas del guión.

Desarrollo.- Se garantizó en primer lugar la confidencialidad y el anonimato, asimismo se les transmitió la importancia de expresar lo que sintieran y pensarán sin tapujos; especialmente en el caso de los alumnos para que no se sintieran coartados por la situación. Los grupos fueron moderados por la investigadora, en el proceso tratamos de intervenir lo menos posible, establecer la confianza precisa, introducir la sesión (propósito del estudio, el uso de la información recabada, confidencialidad, duración de la sesión). Asimismo se explicó la utilización de la grabadora para poder recuperar los diálogos y utilizar la información.

A continuación se procedió del siguiente modo, se fueron planteando las preguntas, en torno a los que se fue participando libre e informalmente. Las intervenciones realizadas por nuestra parte fueron encaminadas a cambiar de tema cuando el tiempo lo requería, y en el caso del grupo de alumnos, también hubo alguna intervención para dar voz a todos los participantes, ya que algunos alumnos copaban la mayoría del tiempo de discusión.

El grupo de discusión de profesores tuvo una duración de 60 minutos, y se llevó a cabo en una de las reuniones del equipo de mediación. En el caso de los alumnos, la discusión también tuvo una duración de 60 minutos y se aprovechó una hora de la asignatura dedicada a “Medidas de Atención al Estudio” (MAE).

6.2.3. La entrevista.

Para contrastar la información obtenida de estos grupos, nos hemos apoyado en otros instrumentos como la **entrevista en profundidad** y la observación participante. Analizamos en este apartado el primero de ellos.

Una entrevista es una técnica para obtener información, se realiza mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales (Ruiz Olabuénaga, 2003). No se considera una conversación normal, sino una conversación formal, con una intencionalidad y unos objetivos que se enmarcan dentro de una investigación. En concreto, hemos realizado una entrevista en profundidad, que como señala Ruiz Olabuénaga (2003) pretende comprender, más que explicar el significado, y obtiene, más que respuestas racionales, respuestas emocionales.

Existen cuatro funciones básicas y principales que cumple la entrevista en la investigación científica:

1. Obtener información de individuos y grupos.
2. Facilitar la recolección de información.
3. Influir sobre ciertos aspectos de la conducta de una persona o grupo (opiniones, sentimientos, comportamientos, etc.).
4. Es una herramienta y una técnica extremadamente flexible, capaz de adaptarse a cualquier condición, situación, personas, permitiendo la posibilidad de aclarar preguntas, orientar la investigación y resolver las dificultades que puede encontrar la persona entrevistada.

Entre las distintas modalidades de entrevista, se ha optado por utilizar las entrevistas semi-estructuradas. Éstas permiten profundizar en el pensamiento del sujeto siguiendo sus propias ideas, sin perjuicio de indagar en los temas que se tengan previstos (Lukas y Santiago, 2004). Al tratarse de entrevistas semi-estructuradas, existe un esquema o pauta de entrevista previa con algunas preguntas que se pretenden plantear a la persona entrevistada. Posteriormente y en función de las respuestas recibidas (tanto verbales como no verbales) el entrevistador puede plantear nuevas preguntas, para profundizar en algunos aspectos o para abrir nuevas vías de indagación que resulten de interés a los propósitos de la investigación.

A grandes rasgos éste ha sido el proceso llevado a cabo para realizar la entrevista a la coordinadora del equipo de mediación: se partió de un esquema general de preguntas, y a partir de ahí, en función de las respuestas de la entrevistada se fue adaptando el guión. Se diseñaron un total de 10 preguntas, el guión original de preguntas se puede consultar en el anexo VII.

En primer lugar, se indagaba acerca de la *opinión general* que tenía la coordinadora sobre el equipo de mediación. En segundo lugar, se le preguntaba acerca de sus *razones o motivación para participar en el equipo de mediación*. La pregunta número tres, pretendía obtener información sobre la opinión de la coordinadora sobre la *formación recibida*, tanto la suya propia con la del resto del profesorado. A

continuación, en la cuarta pregunta se le pedía a la entrevistada que destacara aquellos *aspectos más positivos de la experiencia*.

Centrándonos en el objetivo de esta investigación, la siguiente pregunta cuestionaba *¿qué aprenden los alumnos?, ¿por qué es positivo para ellos?* Con esta pregunta se pretendía contrastar si los profesores percibían alguna mejora en las habilidades de estos alumnos.

La sexta pregunta pretendía indagar acerca de la utilidad de la mediación como herramienta para resolver conflictos. Para ello, se preguntaba en primer lugar *cuáles eran los tipos de conflictos más habituales en el centro, y después, la utilidad de la mediación para resolver estos*.

En la séptima pregunta se indagaba acerca de los *beneficios que tienen este tipo de estructuras*, entendiendo que, como hemos señalado en el marco teórico, los alumnos participantes no son los únicos que se ven beneficiados por este tipo de estructuras, sino que el centro en su conjunto puede recibir este impacto positivo.

La octava pregunta cuestiona la *utilidad de la mediación para resolver los conflictos más habituales que se dan en el centro*. Y en esta línea, la siguiente pregunta indaga acerca de *si el programa ayuda a mejorar la convivencia del centro en general*. Por último, se incluyó una décima y última pregunta que cuestionaba acerca de propuestas de mejora: *¿Cómo se podría mejorar el programa de alumnos mediadores: formación, seguimiento, reconocimiento del profesorado...?*

6.2.4. La observación participante.

Por último, hemos utilizado en esta investigación la **observación participante**. Ésta es una técnica de recogida de información que consiste en observar a la vez que el investigador participa en las actividades del grupo que se está investigando. Tanto la entrevista en profundidad como la observación participante se pueden definir como “procesos de naturaleza interactiva y social” como señala Sabariego (2004b, p. 151), y exigen que el investigador se adapte a un escenario natural con el propósito de obtener una descripción profunda de la situación para poder comprenderla e interpretarla.

Enmarcamos la técnica de la observación participante dentro del campo de la investigación acción que ya hemos definido. Tal y como señalan Anderson y Herr (2007), en campos como el que estamos tratando, la investigación acción implica que un investigador entra a una institución o comunidad, en nuestro caso en un centro escolar, para hacer investigación *junto con* y no *sobre* los participantes. El objetivo es generar conocimientos desde las acciones o intervenciones en instituciones y comunidades.

Para registrar la información, hemos utilizado un registro narrativo, a través de un diario y de notas de campo. La información recogida se detalla en el apartado de resultados.

7. ANÁLISIS DE DATOS

7.1. ANÁLISIS DE DATOS CUANTITATIVOS

En el caso de las escalas y en la parte de preguntas cerradas del cuestionario, se ha utilizado el programa SPSS 19.0 para realizar el tratamiento estadístico. Con las Escalas de afrontamiento para adolescentes (ACS) de Frydenberg y Lewis (1996) y la Escala de habilidades sociales (EHS) de Gismero (2000) se han realizado comparaciones en dos sentidos:

1. En el grupo experimental, entre la evaluación pretest y posttest, para observar el cambio a lo largo del año de participación en el programa
2. En la evaluación posttest se han comparado las diferencias entre el grupo control y el experimental.

Se ha realizado un análisis estadístico descriptivo, utilizando distintos estadísticos en función de las pruebas: se han elaborado tablas de frecuencias y cálculo de porcentajes con sus correspondientes representaciones gráficas, y se han descrito los datos empíricos a través de las medidas de tendencia central, en concreto hemos utilizado la media. Se muestran también medidas de dispersión, que quedan reflejadas a través de la desviación típica.

Tras el análisis descriptivo, se ha realizado la prueba T de Student, prueba paramétrica que se encuadra dentro de la estadística inferencial. Se ha utilizado para

comparar grupos y valorar si las diferencias encontradas entre ambos eran significativas.

En el caso de las preguntas de respuesta cerrada de los cuestionarios de entrevista semi-estructurada para el profesorado, se ha utilizado un análisis estadístico descriptivo: se han elaborado tablas de frecuencias y se ha realizado la media de cada una de las preguntas. Los resultados se han plasmado en gráficos de sectores en el apartado de resultados.

7.2. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

Además del análisis de datos cuantitativo, se ha realizado un análisis cualitativo de la información extraída en la entrevista a la coordinadora del equipo de mediación, en los grupos de discusión realizados, en la parte abierta del cuestionario de entrevista semi-estructurada pasado al profesorado y en la información extraída de la observación participante. Como herramienta principal nos hemos servido del programa ATLAS.ti 6.0 para el análisis de los datos obtenidos.

Entendemos, siguiendo a Spradley (1980, p. 70) que el análisis de datos cualitativos es “el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores, para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y sacar conclusiones”.

Miles y Hubermas (1984) recogen tres pasos clave en el análisis cualitativo:

1. Reducción de datos, que supone simplificar y agrupar los datos brutos del registro en unidades de significado o categorías temáticas. A estas categorías se les asignará un código (codificación) de acuerdo con criterios fijados previamente.
2. Comprensión de los fenómenos y generación de hipótesis mediante la representación de datos. Implica realizar mapas conceptuales u otro tipo de gráficas que ayuden a analizar el fenómeno observado.
3. Interpretar y elaborar las conclusiones del estudio apoyándose en el marco teórico del trabajo para poder dar sentido a lo analizado.

Estos pasos quedan reflejados en la Figura 7 extraída de Rodríguez et al. (1996, p. 206).

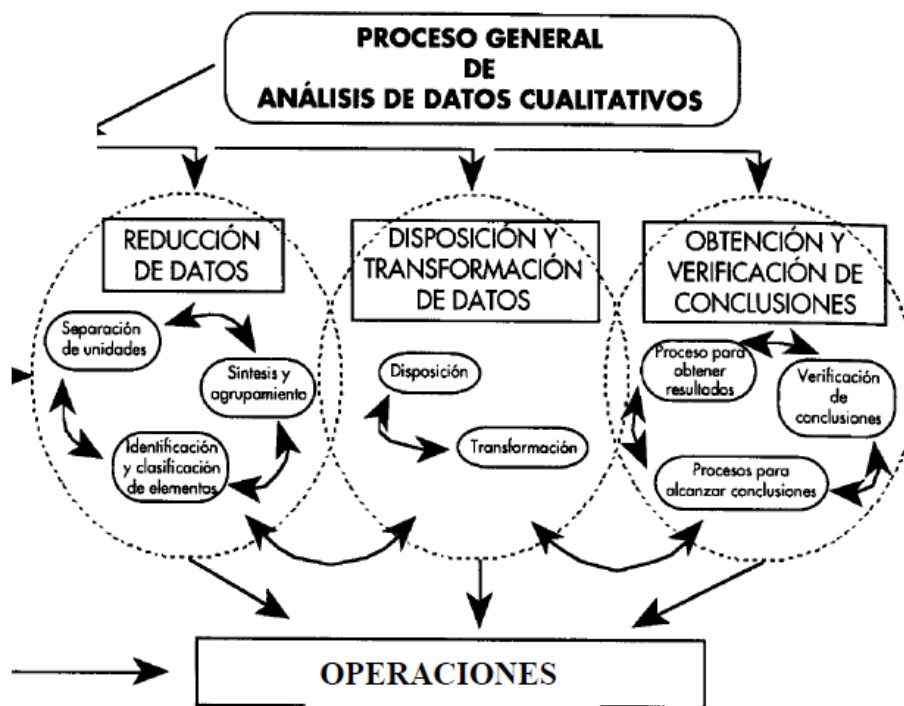


Figura 7. Pasos en el análisis de datos cualitativos (Rodríguez et al., 1996, p. 206)

Más detalladamente, el procedimiento seguido ha sido el siguiente: para poder realizar el análisis de datos, las sesiones de los grupos de discusión así como la entrevista se han grabado en audio. El análisis se ha desarrollado a partir del examen de todas y cada una de las manifestaciones que se han producido en ambos casos con la intención de encontrar concurrencias y singularidades.

Concretamente, para realizar el análisis se realizó la transcripción de los diálogos realizados en los grupos y de la entrevista a la coordinadora del equipo de mediación. Una vez realizadas las transcripciones nos hemos servido del programa ATLAS.ti 6.0 para realizar el análisis.

El ATLAS.ti es un programa informático que se enmarca dentro de lo que se conoce como CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software). Son herramientas informáticas que ayudan a sintetizar, ordenar y organizar la información recogida para presentar los resultados de la investigación. Su objetivo no es sustituir el proceso de análisis que realiza el investigador, sino ayudarle en este proceso

agilizando algunas de las actividades que se llevan a cabo dentro del análisis cualitativo, por ejemplo, la segmentación del texto en citas, la codificación o la escritura de comentarios (Gibbs, 2012).

Este programa nos ayuda a llevar a cabo la codificación, que como señala Gibbs (2012) implica identificar y registrar uno o más pasajes del texto u otros datos que ejemplifican la misma idea teórica o descriptiva. El modo de proceder es que habitualmente se identifican varios pasajes y se los vincula con un nombre para esa idea que es lo que se denomina el código.

El ATLAS.ti consta de distintos componentes. El archivo en el que se guarda el resultado de nuestro trabajo es la Unidad Hermenéutica. La Unidad Hermenéutica es el “contenedor” que agrupa todos los elementos. Es el fichero en el que se graba toda la información relacionada con el análisis. Los componentes de la unidad hermenéutica son los siguientes:

1. Los Documentos Primarios son la base del análisis, es decir, los “datos brutos”. En nuestro caso, las transcripciones de los grupos de discusión, entrevista y los datos extraídos de la parte abierta de los cuestionarios.
2. Las Citas son fragmentos de los Documentos Primarios que tienen algún significado, es decir, son los segmentos significativos de los Documentos Primarios.
3. Los Códigos suelen ser la unidad básica de análisis. Habitualmente el análisis se basará en ellos. Podemos entenderlos como conceptualizaciones, resúmenes o agrupaciones de las Citas.
4. Las anotaciones "Memos" son el cuarto de los componentes principales. Son todas aquellas anotaciones que se realizan el analista durante el proceso de análisis; abarcan notas recordatorias, hipótesis de trabajo, etc.
5. El siguiente componente son las Familias. De la misma forma que los Códigos pueden ser vistos como agrupaciones de Citas, el programa permite también agrupar en Familias el resto de componentes principales.

6. Por último, las Networks, que son uno de los componentes más interesantes y característicos de ATLAS.ti, y uno de los elementos principales del trabajo conceptual. Permiten representar información compleja de una forma intuitiva mediante representaciones gráficas de los diferentes componentes y de las relaciones que se hayan establecido entre ellos. Esto facilita la investigación cualitativa.

Hay que tener en cuenta, que aunque este tipo de programas ayudan a categorizar la información, no sustituyen el trabajo del investigador. Como señala Huber (1988, p.84) “los programas de análisis de datos cualitativos sirven sólo para sistematizar y controlar el procesamiento del análisis de datos, siendo el investigador a quien corresponde asignar significados a esos datos antes y después de los análisis”.

El programa ofrece dos alternativas para realizar la codificación de los datos, la primera implica partir de un trabajo conceptual previo, y por lo tanto de una lista de códigos preexistentes que se irán aplicando a los datos (top-down) y, la segunda alternativa supone ir elaborando paulatinamente la lista de códigos, es decir, partir de los datos para llegar a los conceptos (bottom-up). En nuestro caso, hemos utilizado ambas estrategias, en cuanto que partíamos de algunas categorías prefiguradas que nos servían como punto de partida. Posteriormente, al desarrollar el análisis de las transcripciones, fueron surgiendo nuevas categorías (categorías emergentes).

Mostramos en la Figura 8 un extracto del trabajo con el programa que refleja cómo se fue realizando la asignación de códigos.

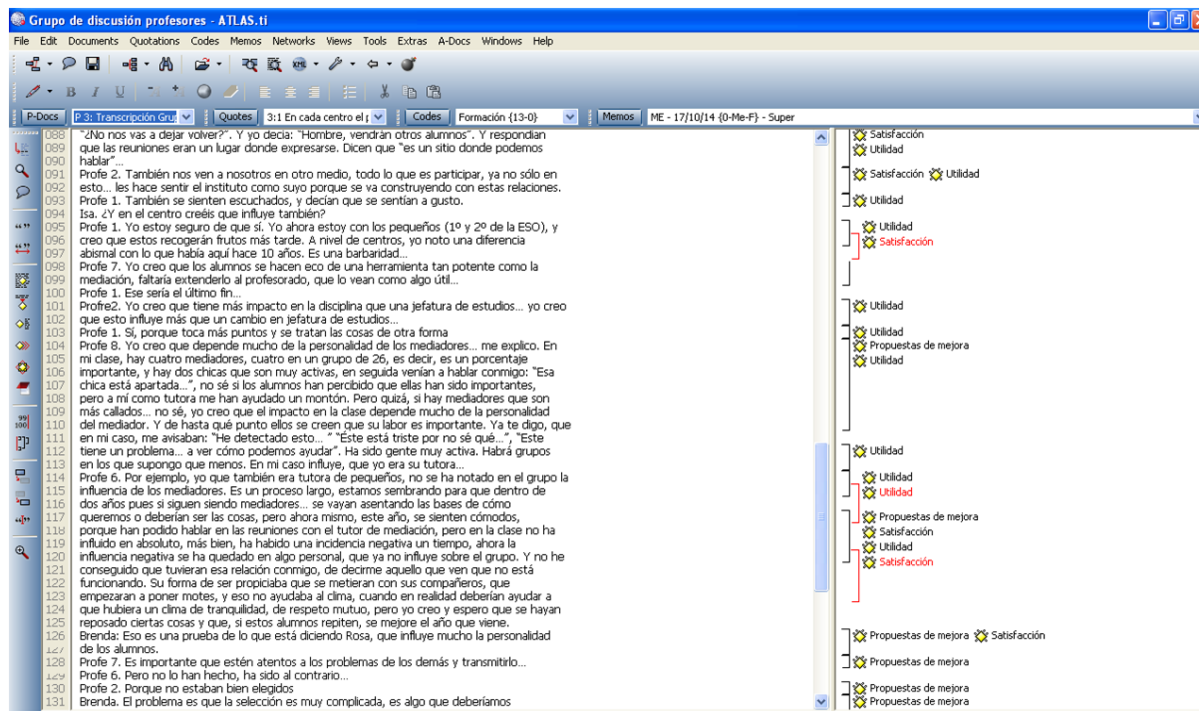


Figura 8. Muestra del trabajo con el programa ATLAS.ti (elaboración propia)

Para realizar la codificación de los datos, hemos seguido un procedimiento que se subdivide en tres pasos: la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva (Strauss y Corbin, 1990). Son tres procedimientos que se incluyen dentro de la teoría fundamentada, que como señala Gibbs (2012, p. 194) es “una forma inductiva de investigación cualitativa (...) en donde la recogida y el análisis de datos se realizan juntos. La comparación y el muestreo teórico se usan para apoyar el descubrimiento sistemático de teoría a partir de los datos”. Se trata de uno de los enfoques más comunes para realizar una codificación. La idea base es generar de forma inductiva ideas teóricas o hipótesis nuevas a partir de los datos, en una fase posterior del análisis es cuando estas ideas se relacionan con las teorías existentes. Hay que destacar, como ya hemos señalado en la página anterior, que partíamos de algunas categorías prefiguradas que nos sirvieron de base para iniciar este proceso. A partir de ahí, se llevaron a cabo los siguientes procedimientos:

- La codificación abierta trata de expresar, tal y como señala Flick (2004) los datos y los fenómenos en forma de conceptos. El primer paso implica segmentar los datos e ir asignando códigos y anotaciones. Así se realizó con todas las transcripciones de los grupos de discusión, entrevistas y con los cuestionarios de entrevista semi-estructurada respondidos por el profesorado;

este trabajo fue realizado utilizando el programa ATLAS.ti, a través de las herramientas de citas, códigos y anotaciones, explicadas en párrafos anteriores. A través de este primer análisis logramos una comprensión más profunda de cada uno de los textos. El resultado de este primer paso fue una lista inicial de códigos y categorías que modificaban las categorías prefiguradas y que posteriormente también se irían modificando en los siguientes pasos.

- La codificación axial es el siguiente paso, que implica depurar y diferenciar las categorías derivadas de la codificación abierta (Flick, 2004). Para ello, se observó el número de veces que aparecería cada categoría para tratar de ver las más representativas. A continuación, se fueron creando subcategorías para cada una de esas categorías y se analizaron las relaciones entre ellas.
- La codificación selectiva supone una continuación del trabajo realizado en el paso anterior. Implica identificar las categorías centrales y relacionar las demás categorías con ella (Gibbs, 2012).

En esta investigación, para realizar este procedimiento, se contó con la participación de expertos que colaboraron en la realización de un análisis de las categorías realizadas por el equipo investigador, de modo que las transcripciones fueron analizadas por personas externas al trabajo que participaron en la extracción de las ideas fundamentales y analizaron las categorías generadas tras nuestro primer análisis. El procedimiento, en concreto, fue el siguiente: tras un primer análisis por nuestra parte, realizamos una sesión con uno de los expertos para contrastar el trabajo realizado y llegar a un consenso a través de la discusión. Posteriormente, ese segundo análisis fue revisado por otro de los expertos para valorar su pertinencia. Con las aportaciones realizadas por este último, finalizó el análisis. Los expertos que han colaborado en este trabajo son profesionales del mundo de la educación con amplia experiencia en temas de mediación, tanto desde el punto de vista teórico, pues han recibido formación en esta línea, como desde el punto de vista práctico pues ambos participan activamente en el desarrollo y evaluación de este tipo de experiencias.

Como se puede observar, el procedimiento de categorización siguió un doble proceso: inductivo, en cuanto que a partir de los textos y transcripciones se

desarrollaron conceptos, categorías, subcategorías y relaciones entre ellas, y un proceso deductivo, ya que se examinaron estos conceptos, categorías y subcategorías y se contrastaron con las teorías existentes (Flick, 2004).

Recogemos a continuación dos cuadros, el primero corresponde a la información extraída de los instrumentos que se utilizaron para recoger la opinión del profesorado y el segundo corresponde al alumnado. Mostramos en el Cuadro 11, la categorización de la información relativa al profesorado, extraída de los grupos de discusión, de la parte abierta de los cuestionarios de entrevista semi-estructurada y de la entrevista realizada a la coordinadora del equipo de mediación.

CATEGORÍAS (códigos)	SUBCATEGORÍAS	TEMAS
Satisfacción	Relaciones personales	Profesor-profesor Alumno-profesor mediador
	Infraestructura	
	Voluntariedad	
	Apoyo del equipo directivo	
Utilidad	Utilidad en función del destinatario	Utilidad para el alumnado mediador
		Utilidad para el resto del alumnado
		Utilidad para el conjunto del centro
	Utilidad según el tipo de conflictos	Rumores, malos entendidos
		Agresiones
Redes sociales		
Formación	Necesidad de formación	
	Tipo de formación	Interna Externa
Pertenencia	Necesidad de recursos para responder a los conflictos	
	Inquietud personal	
Propuestas de mejora	Formación	
	Compensación horaria	
	Selección del alumnado	

	mediador	
	Gestión de horarios	

Cuadro 11. Categorías extraídas del análisis de los grupos de discusión, cuestionarios y entrevista realizados por el profesorado (elaboración propia)

A continuación, describimos cada una de las categorías y las subcategorías que la incluyen. La primera categoría *Satisfacción*, hace referencia como la misma palabra indica, al grado de satisfacción del profesorado participante en el equipo de mediación. En numerosas partes de su discurso el profesorado argumentaba las razones que generaban esa satisfacción; los aspectos más señalados tienen que ver con las relaciones personales, primera subcategoría, que hace referencia a los vínculos afectivos que se crean entre profesores y entre profesores y alumnos; la infraestructura, segunda subcategoría, que se refiere a la organización del equipo de mediación y a su papel dentro del centro. La tercera subcategoría hace alusión a la voluntariedad del profesorado, en cuanto que no se da ningún tipo de retribución por participar en el equipo de mediación, y por último, el apoyo del equipo directivo, última subcategoría y aspecto central para que el equipo pueda funcionar de manera satisfactoria.

La segunda categoría, *Utilidad*, recoge todos aquellos colectivos que se ven beneficiados por la existencia del equipo de mediación en el centro. Esta categoría se divide en dos subcategorías, la primera hace referencia a los beneficiarios de la existencia de un equipo de mediación: alumnos, centro educativo..., y la segunda hace referencia al tipo de conflictos en los que la mediación tiene un papel más eficaz; rumores y malos entendidos son sin duda los conflictos que más veces requieren una mediación entre las partes, mientras que las agresiones son el más complejo de tratar. Los conflictos a través de las redes sociales también han sido recogidos, el profesorado destaca que han ido en aumento en los últimos años.

La tercera categoría, hace referencia a la *Formación* en temas de mediación, un aspecto central para el profesorado encuestado. En primer lugar, se ha creado una subcategoría que hace referencia a la necesidad de mejorar la formación del profesorado en el centro en torno a estos temas, y la segunda subcategoría hace referencia al modo de llevarla a cabo, bien a través de un equipo externo, o bien

realizando una formación interna guiada por el propio profesorado del equipo de mediación.

La cuarta categoría es la denominada *Pertenencia*, en esta categoría hemos incluido todas aquellas razones o motivaciones que el profesorado argüía para participar en el equipo de mediación. Los aspectos más señalados giraban en torno a dos ideas: la necesidad de recursos para responder a los conflictos que tienen lugar en el centro, que constituye la primera subcategoría, y la inquietud personal o la necesidad del profesorado de formarse en esta temática, segunda subcategoría creada.

Por último, recogemos una quinta y última categoría, denominada *Propuestas de mejora*, que engloba todos aquellos aspectos que pueden ayudar a mejorar el proceso de mediación. Las principales propuestas señaladas giran en torno a cuatro puntos que son las cuatro subcategorías que se incluyen: la necesidad de mejorar la formación, la posibilidad de recibir alguna compensación horaria por el trabajo en el equipo, la importancia de mejorar el proceso de selección del alumnado mediador y la gestión de horarios, que hace referencia a lo deseable que sería que el alumnado de un mismo curso tuviera la hora de “Medidas de Atención al Estudio” (MAE) en el mismo momento, de tal forma que se pudiera trabajar con todos los alumnos de un mismo curso a la vez.

Al igual que hemos hecho con el análisis de las producciones del profesorado, recogemos en el Cuadro 12 las categorías extraídas tras el análisis del grupo de discusión realizado con el alumnado mediador.

CATEGORÍAS (códigos)	SUBCATEGORÍAS	TEMAS
Satisfacción	Relaciones personales	Alumno-alumno
		Profesor-profesor
		Alumno-profesor mediador
		Otros profesores
	Sentirse útil al ayudar a otros	
		Utilidad para el alumnado

Utilidad	Utilidad en función del destinatario	mediador
		Utilidad para el profesorado
		Utilidad para el conjunto del centro
	Utilidad según el tipo de conflictos	Rumores, malos entendidos
		Agresiones
Formación	Contenido	Estructura de la mediación
		Tutorías quincenales
	Metodología	Lúdica
		Innovación
Aprendizajes realizados	Habilidades sociales	Empatía, escucha, paciencia...
Propuestas de mejora	Formación	
	Presentación del EMTC	
	Selección del alumnado mediador	

Cuadro 12. Categorías extraídas del análisis del grupo de discusión realizado por el alumnado (elaboración propia)

Como se puede observar, en los Cuadros 11 y 12, las categorías generadas tras el análisis de los distintos instrumentos son muy similares si comparamos las del profesorado y alumnado. Describimos a continuación las categorías y subcategorías del análisis de las producciones del alumnado, puntualizando cuáles son las similitudes y diferencias en relación a las del profesorado.

La primera categoría, *Satisfacción*, es compartida con el análisis de las producciones del profesorado, y también una de sus subcategorías, la referida a las relaciones personales. Surge una nueva subcategoría que hemos denominado “Sentirse útil al ayudar a otros”, y que hace referencia al sentimiento de realización personal tras el paso por el equipo de mediación.

La segunda categoría, *Utilidad*, y sus dos subcategorías son iguales a las generadas por el profesorado. La primera subcategoría hace referencia a los beneficiarios de la existencia de un equipo de mediación: alumnos, centro

educativo..., y la segunda hace referencia al tipo de conflictos en los que la mediación actúa de manera más eficaz.

La tercera categoría, hace referencia a la *Formación* en temas de mediación, también esta categoría es común al análisis realizado sobre las aportaciones del profesorado, con la salvedad de que en este caso se hace referencia a la formación que reciben los alumnos. Las subcategorías que surgen del análisis, sin embargo, son diferentes, la primera hace referencia a la metodología con la que se realiza la formación, en concreto dos temas son los más destacados por el alumnado: la importancia de que ésta sea lúdica y la importancia de que sea innovadora, es decir, que vaya cambiando cada año y se busquen nuevas dinámicas y temas a tratar.

La cuarta categoría, *Aprendizajes realizados*, es la única categoría que sólo ha aparecido en el análisis de las aportaciones de los alumnos y alumnas. Hace referencia a todos aquellos contenidos, habilidades o destrezas que estos han aprendido al participar en el equipo de mediación. Se ha generado una subcategoría que hace referencia a las habilidades sociales que aprende el alumnado mediador: empatía, escucha...

Por último, recogemos una quinta y última categoría compartida también con el análisis de las intervenciones del profesorado, denominada *Propuestas de mejora*. Los principales aspectos señalados giran en torno a tres puntos que son las tres subcategorías que se incluyen: la necesidad de mejorar la formación que realiza el alumnado, la importancia de la presentación que se realiza al inicio de curso a los alumnos en relación al equipo de mediación y, al igual que señala el profesorado, la necesidad de modificar el proceso de selección del alumnado mediador.

Una vez generadas estas categorías dentro del programa ATLAS.ti, se utilizó la herramienta *Networks* que permite crear un mapa conceptual con todos los datos recogidos. Mostramos a continuación en la Figura 9 la información obtenida tras este análisis. Como se puede observar, prácticamente la totalidad de las categorías son compartidas en el análisis de las producciones del alumnado y profesorado. Sólo hay dos categorías que no lo son, tal y como se ha explicado en líneas anteriores: la categoría *Pertenencia*, que es exclusiva del profesorado y la categoría *Aprendizajes realizados* que es exclusiva del alumnado.

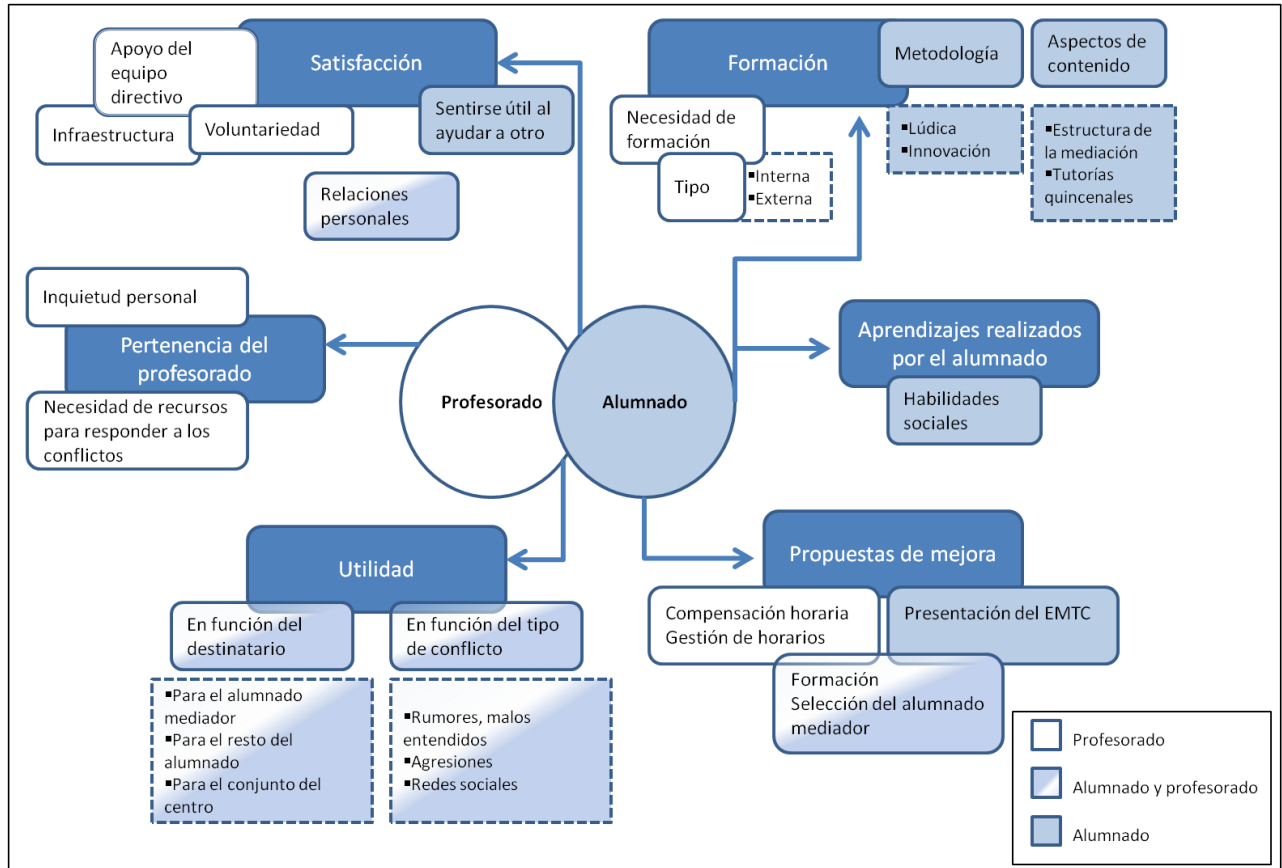


Figura 9. Mapa conceptual de las categorías generadas tras el análisis de datos. Adaptación del gráfico resultante de la utilización del ATLAS.ti (elaboración propia)

Sin duda, lo mostrado en este apartado, en particular estas últimas páginas que recogen el proceso de categorización de los datos, son fundamentales para entender esta investigación. Hemos tratado de mostrar a lo largo del capítulo el proceso seguido desde que la realización de esta tesis doctoral era sólo un proyecto. El siguiente capítulo dedicado a los resultados, y en concreto, el apartado que explicita los resultados del análisis cualitativo, ayudará a clarificar esta última parte, en cuanto que las categorías y subcategorías mostradas y el mapa conceptual aquí recogidos son la base a partir de la cual se van desgranando los resultados encontrados.

CAPÍTULO 7. RESULTADOS

Presentamos en este apartado los principales resultados de nuestro trabajo. Lo hacemos dividiendo el capítulo en tres grandes apartados. En el primero analizaremos los datos obtenidos en la evaluación del alumnado: en primer lugar, los resultados de la Escala de afrontamiento para adolescentes (ACS) de Frydenberg y Lewis (1996) y la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismero (2000), y a continuación recogeremos los principales datos que se han obtenido del grupo de discusión llevado a cabo por los alumnos y alumnas mediadores. En el segundo apartado del capítulo, analizaremos las aportaciones del profesorado mediador recogidas a través de los cuestionarios de entrevista semi-estructurada, el grupo de discusión realizado con este grupo, así como la entrevista realizada a la coordinadora del equipo. Dedicamos un tercer apartado a resaltar los principales aspectos observados a lo largo del curso escolar desde la visión de la investigadora como participante activa del equipo de mediación.

1. LA EVALUACIÓN DEL EQUIPO DE MEDIACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNADO

Comenzaremos analizando los resultados obtenidos tras el análisis de las pruebas realizadas por el alumnado. En primer lugar nos centraremos en los datos obtenidos en las escalas ACS y EHS ya citadas, para destacar en segundo lugar los resultados más relevantes obtenidos del grupo de discusión de los alumnos mediadores.

1.1. RESULTADOS DE LA ESCALA DE AFRONTAMIENTO PARA ADOLESCENTES (ACS) DE FRYDENBERG, E. Y LEWIS, R. (1996)

1.1.1. Comparación de la frecuencia de utilización de las distintas estrategias por parte del grupo experimental y el grupo control en la evaluación posttest de la escala ACS.

Como ya hemos definido en el apartado de metodología, la escala ACS recoge 18 estrategias de afrontamiento utilizadas por los adolescentes. A continuación, iremos describiendo la utilización de dichas estrategias por parte del grupo control y del grupo experimental a final de curso, es decir, tras el paso del grupo experimental (grupo de alumnos mediadores) por el equipo de mediación.

Ya señalamos en el Capítulo 6 al hacer referencia a la muestra, que esta prueba no la realizaron el total de los alumnos por dificultades para asistir uno de los días en los que se realizó la evaluación. La muestra sobre la que se ha realizado el análisis de los datos es de 15 alumnos dentro del grupo experimental y 18 alumnos dentro del grupo control.

Antes de la descripción más detallada, mostramos en la Tabla 4 un resumen con la media de utilización de cada una de las estrategias y la desviación típica tanto para el grupo control como para el grupo experimental en la evaluación posttest. El valor que ofrece la media va de un mínimo de 20, que equivaldría a que la estrategia no se utiliza, a 105 que implicaría que la estrategia se utiliza con mucha frecuencia.

Como se puede observar, la mayoría de las estrategias tiene una frecuencia de uso más alta por parte del grupo experimental que por parte del grupo control. En negrita marcamos la cifra más alta de los dos grupos (experimental y control) y subrayamos aquellos datos más significativos.

Tabla 4. Comparativa medias fase final (grupos experimental y control)³

COMPARATIVA MEDIAS				
	Grupo experimental		Grupo control	
	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>
Buscar apoyo social	<u>77,07</u>	12,691	61,33	13,443
Concentrarse en resolver el problema	<u>76,27</u>	14,616	65,33	12,797
Esforzarse y tener éxito	70,40	8,390	64,22	14,355
Preocuparse	72,40	19,860	68,44	14,642
Invertir en amigos íntimos	64,27	12,691	64,44	13,505
Buscar pertenencia	70,67	7,198	66,89	12,485

³ Todas las tablas y gráficos que se presentan en este apartado son de elaboración propia, no se recoge para no resultar repetitivo.

Hacerse ilusiones	55,20	14,595	56,22	11,101
Falta de afrontamiento	42,93	10,194	47,78	12,905
Reducción de la tensión	48,80	18,405	44,67	12,889
Acción social	42,33	13,998	42,50	13,639
Ignorar el problema	43,00	14,736	44,72	12,063
Autoinculparse	51,67	13,973	47,28	8,669
Reservarlo para sí	53,33	13,715	49,44	12,821
Buscar apoyo espiritual	41,33	10,083	41,94	12,619
Fijarse en lo positivo	65,67	10,499	60,56	12,590
Buscar ayuda profesional	<u>62,33</u>	15,796	47,78	10,877
Buscar diversiones relajantes	80,27	11,793	70,39	14,892
Distracción física	72,80	17,709	69,22	23,140

De manera global, podemos observar como las estrategias más utilizadas por el grupo experimental, es decir, por el grupo de alumnado mediador son, en este orden: *buscar diversiones relajantes, buscar apoyo social y concentrarse en resolver el problema*. Como se refleja también en la tabla, el grupo control, formado por alumnos del centro que no han participado en el equipo de mediación, utiliza de forma mayoritaria las siguientes estrategias: *buscar diversiones relajantes, distracción física y preocuparse*.

Representamos estos datos en el Gráfico 1, en el que mostramos la media de utilización de todas estas estrategias.

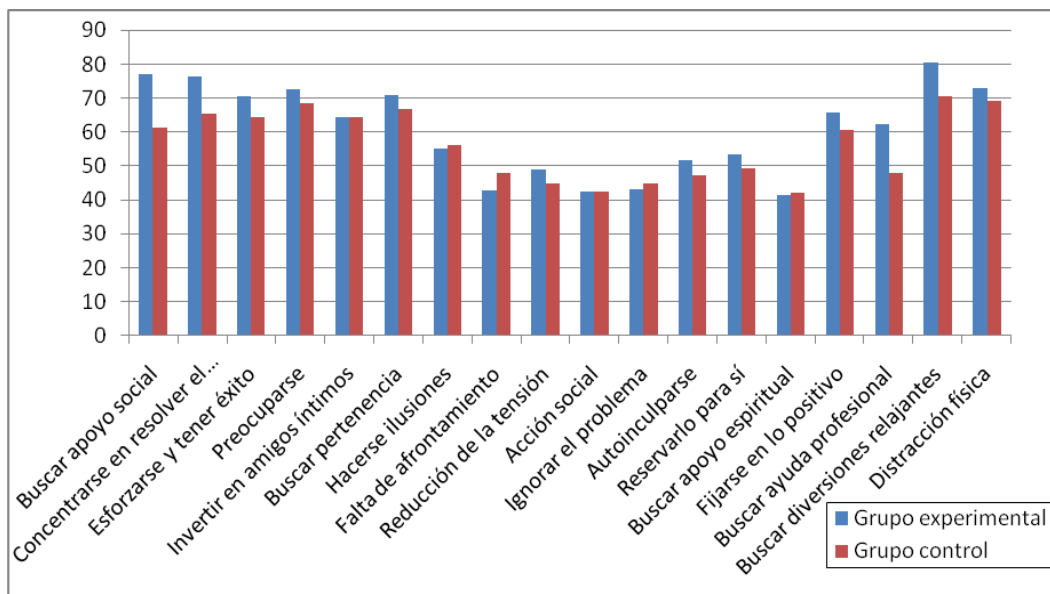


Gráfico 1. Media de cada estrategia del ACS del grupo experimental y control en la evaluación posttest⁴

En este gráfico se pueden ver los resultados de manera global pero, a continuación, realizamos un análisis de cada una de las estrategias y representamos gráficamente la utilización de cada una de ellas por parte del grupo control y el experimental. Hemos agrupado los resultados, tal y como indica la propia prueba de la siguiente manera:

- 20-29 Estrategia no utilizada.
- 30-49 Se utiliza raras veces.
- 50-69 Se utiliza algunas veces.
- 70-89 Se utiliza a menudo.
- 90-105 Se utiliza con mucha frecuencia.

En la primera herramienta de la escala: “**Buscar apoyo social**” podemos observar diferencias entre su utilización por parte del grupo control y su utilización por parte del grupo experimental tras el paso por el equipo de mediación durante el curso escolar 2012/13. Esta herramienta hace referencia a si la persona habla con otros para saber lo que harían si tuviesen el mismo problema o la búsqueda de apoyo en amigos o familiares.

⁴ No se muestran los porcentajes de cada una de las estrategias por falta de espacio.

Como se puede observar, esta estrategia es usada más habitualmente por el grupo experimental para resolver sus problemas. Más de la mitad de los alumnos del grupo experimental utilizan la estrategia a menudo, frente a un 13% del equipo control. Es más, ningún alumno del grupo control la utiliza con mucha frecuencia, frente al 5,9% del grupo de mediadores que sí lo hace.

Si observamos las medias que aparecen en la Tabla 4, al inicio de este apartado, podemos observar como esta estrategia obtiene una puntuación media de $\bar{x}=77,07$, frente al grupo control que obtiene una media de $\bar{x}=61,33$, lo que sugiere una utilización mayor por parte del grupo de alumnos mediadores respecto de aquellos que no han pasado por el equipo de mediación (grupo control). Del conjunto de estrategias analizadas, ésta y la siguiente que analizamos (“*Concentrarse en resolver el problema*”), son las dos en las que se producen diferencias más relevantes en su utilización. El grupo experimental las pone en marcha más frecuentemente que el grupo control. En línea con lo que hemos planteado en la primera parte de este trabajo, parece lógico que la estrategia “*Buscar apoyo social*” sea más utilizada por los alumnos mediadores, que en principio deberían disponer de mayores habilidades sociales para asumir esta función.

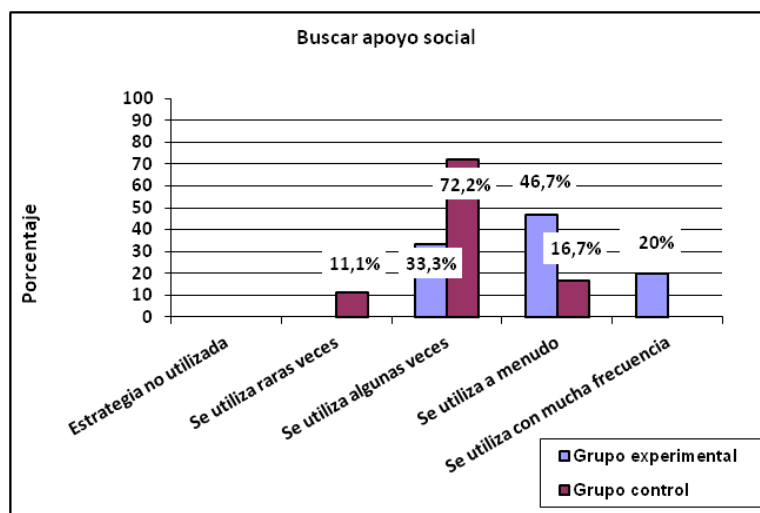


Gráfico 2. Buscar apoyo social. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental

La siguiente herramienta de la escala es “**Concentrarse en resolver el problema**”. Ésta estrategia implica que la persona se dedica a resolver lo que está provocando el problema poniendo en juego todas sus capacidades y buscando alternativas para enfrentarse a él. En este caso, lo más reseñable es que cerca de un

50%, del grupo experimental utiliza la técnica a menudo, frente a un 27,8% del grupo control.

Si nos fijamos en la Tabla 4 que detalla la media para cada estrategia, podemos observar que el grupo experimental obtiene una puntuación media de $\bar{x}=76,27$, frente al grupo control que obtiene una media de $\bar{x}=65,33$ lo que nos muestra que esta estrategia es utilizada más frecuentemente por el grupo experimental.

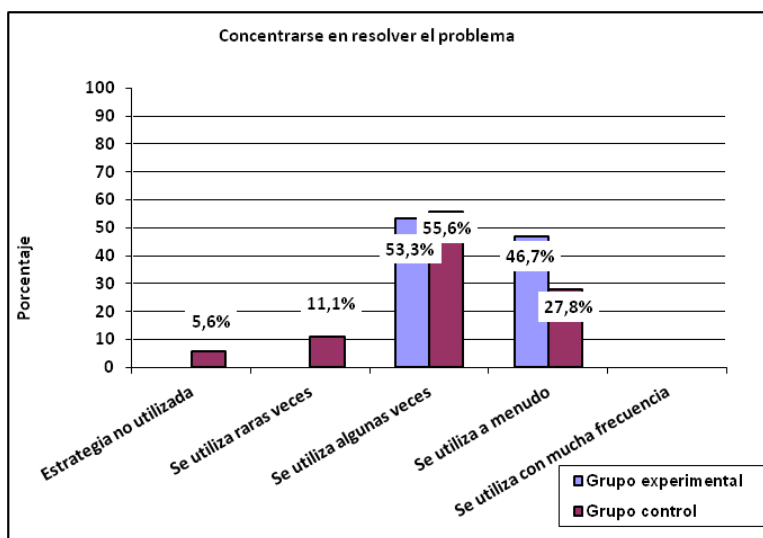


Gráfico 3. Concentrarse en resolver el problema. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental

La tercera estrategia que analizamos es “**Esforzarse y tener éxito**”. Destacar que la estrategia es utilizada con mucha frecuencia por parte de un porcentaje bajo de alumnos, en concreto un 13,3% de los alumnos mediadores. Esta estrategia implica dedicar tiempo a las tareas y trabajar intensamente para conseguir los propósitos.

Si comparamos las medias, el grupo experimental obtiene una puntuación media de $\bar{x}=70,40$ mientras que el grupo control obtiene una media de $\bar{x}=64,22$, es decir, de nuevo se trata de una estrategia utilizada en mayor medida por el grupo experimental.

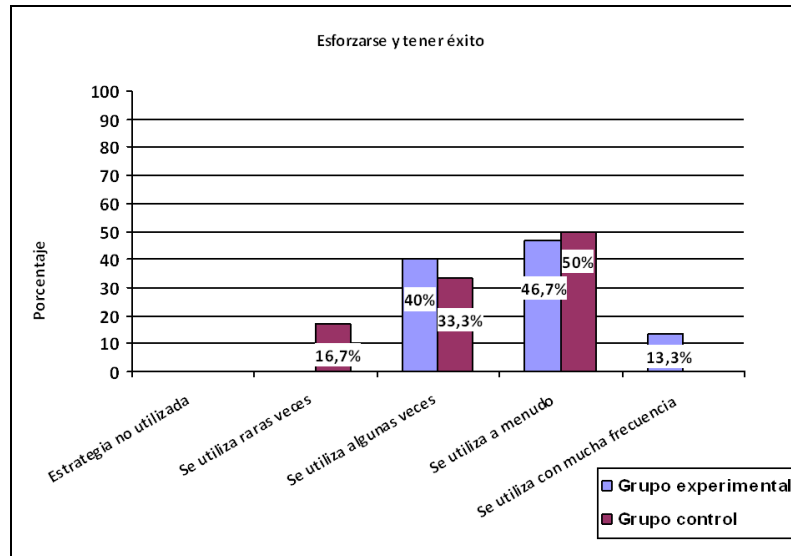


Gráfico 4. Esforzarse y tener éxito. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental

Nos fijamos a continuación en la estrategia “**Preocuparse**” y mostramos la frecuencia de uso por parte del grupo control y el experimental a final de curso. Esta técnica hace referencia a la preocupación de la persona por el futuro, por la felicidad, o por lo que le está pasando en ese momento. Más de la mitad del grupo control utiliza esta estrategia a menudo o con mucha frecuencia, al igual que el grupo experimental: un 66,7% utiliza esta técnica a menudo o con mucha frecuencia.

En esta estrategia, si nos fijamos en las medias que están recogidas en la Tabla 4, al inicio de este apartado, el grupo experimental obtiene una puntuación media de $\bar{x} = 72,40$ frente a $\bar{x} = 68,44$ del grupo control. También esta estrategia es utilizada más frecuentemente por el grupo experimental. Cabe destacar, como hemos citado al inicio del apartado, que esta estrategia es la segunda más utilizada por parte del grupo control, y a pesar de ello, el grupo experimental la utiliza con mayor frecuencia.

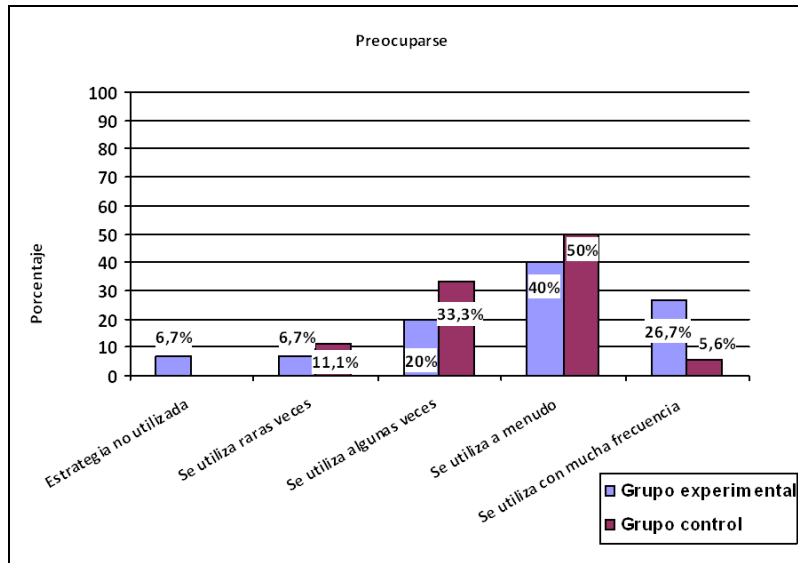


Gráfico 5. Preocuparse. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental

La siguiente estrategia que evaluamos es “**Invertir en amigos íntimos**”. Hace referencia a la búsqueda de otras personas para compartir el problema, por ejemplo, reunirse con amigos cercanos si se da una situación conflictiva, llamar a un amigo íntimo o empezar una relación estable. Como se puede observar en el Gráfico 6, esta estrategia la utiliza un mayor número de veces el grupo experimental. Un 46,7% de este grupo la utiliza a menudo o con mucha frecuencia, frente a un 38,9% de los alumnos del grupo control.

De nuevo, si vamos a observar las medias en la Tabla 4, encontramos que el grupo experimental obtiene una puntuación media de $\bar{x}=64,27$ frente al grupo control que obtiene una media de $\bar{x}=64,44$. En este caso, ambos grupos obtienen un resultado similar, es decir, utilizan la estrategia con una frecuencia muy parecida.

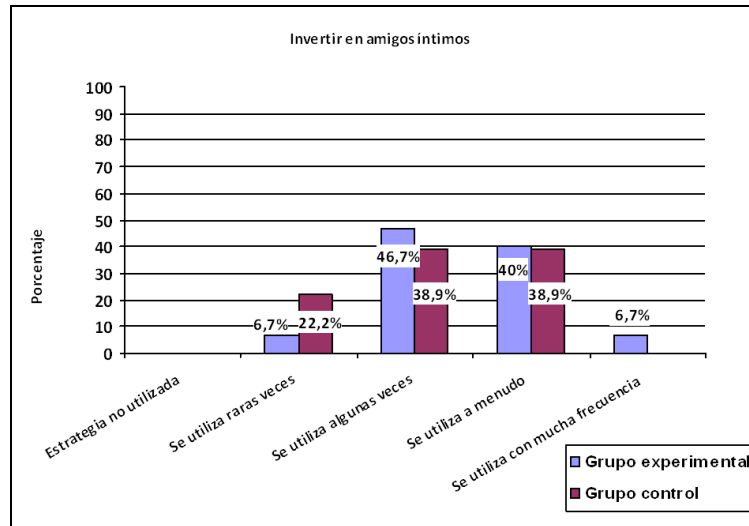


Gráfico 6. Invertir en amigos íntimos. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental

En el Gráfico 7 podemos observar la frecuencia de utilización de la estrategia “**Buscar pertenencia**”. Esta estrategia hace referencia al intento de producir una buena impresión en las personas importantes para uno, cuidar las relaciones personales o mejorarlas. Tanto en el grupo experimental como en el grupo control, esta estrategia es utilizada algunas veces o a menudo por parte de la mayoría de los alumnos: el 100% de los alumnos mediadores y un 88,8% de los alumnos del grupo control.

En esta estrategia, si nos fijamos en las medias, el grupo experimental obtiene una puntuación media de $\bar{x}=70,67$ y el grupo control de $\bar{x}=66,89$ lo que de nuevo nos muestra que esta estrategia es utilizada en mayor medida por el grupo de alumnos mediadores, es decir, el grupo experimental.

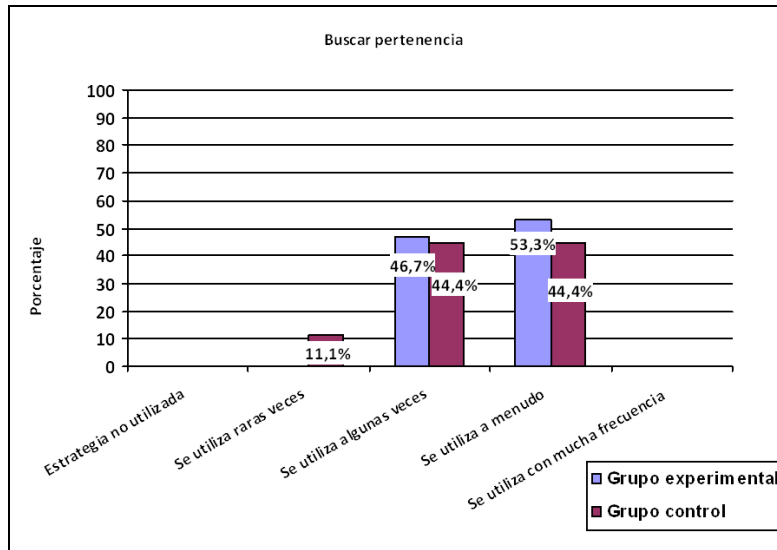


Gráfico 7. Buscar pertenencia. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental

La siguiente estrategia que evaluamos es “**Hacerse ilusiones**”. Implica esperar que ocurra lo mejor, en ocasiones que se produzca un milagro o que el conflicto se arregle por sí solo. Como reflejamos en el Gráfico 8, su utilización por parte de ambos grupos es bastante similar. Con poca diferencia el grupo control la utiliza con mayor frecuencia, ya que un 66,7% de este grupo la pone en marcha a menudo o con mucha frecuencia frente al 60% del grupo experimental.

Comparando las medias, podemos observar que el grupo experimental obtiene una puntuación media de $\bar{x}=55,20$ y el grupo control arroja una media de $\bar{x}=56,22$. Estos datos reflejan cómo esta estrategia es utilizada con mayor frecuencia por el grupo control, aunque la diferencia no es muy significativa.

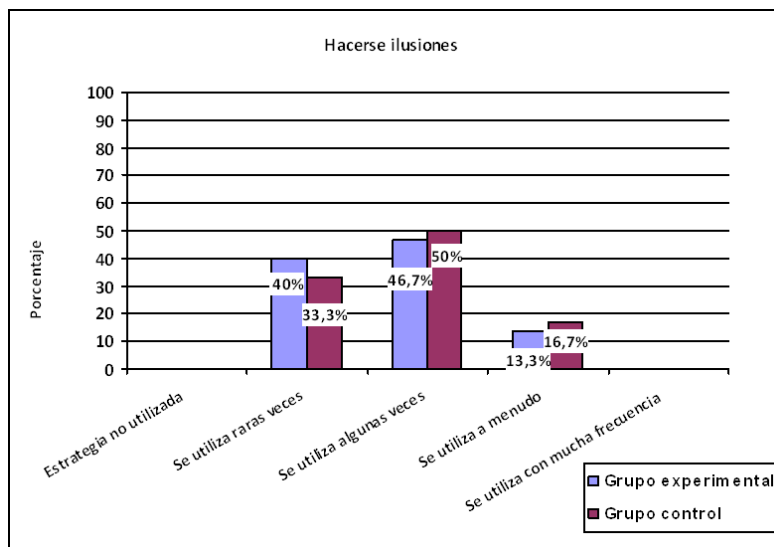


Gráfico 8. Hacerse ilusiones. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental

Mostramos a continuación la estrategia “**Falta de afrontamiento**”. Esta estrategia hace referencia a la inactividad, no hacer nada para resolver el problema o darse por vencido. Como se puede observar en el Gráfico 9, la mayoría de los alumnos mediadores apenas utilizan esta estrategia. Un 73,3% destaca que raras veces la pone en marcha. En cuanto al grupo control, más de la mitad del grupo control apenas la utiliza, un 5,6% no la utiliza nunca, y un 50% en raras ocasiones. Si observamos las medias, vemos como el grupo experimental obtiene una puntuación media de $\bar{x}=42,93$, frente al grupo control que tiene una puntuación de $\bar{x}=47,78$, lo cual nos muestra que esta estrategia es utilizada en mayor medida por el grupo control.

Cabe destacar que se trata de una estrategia de resolución de conflictos que consideramos negativa, en cuanto que implica que el alumno no interviene ante el problema o no encuentra alternativas o herramientas para enfrentarse a él.

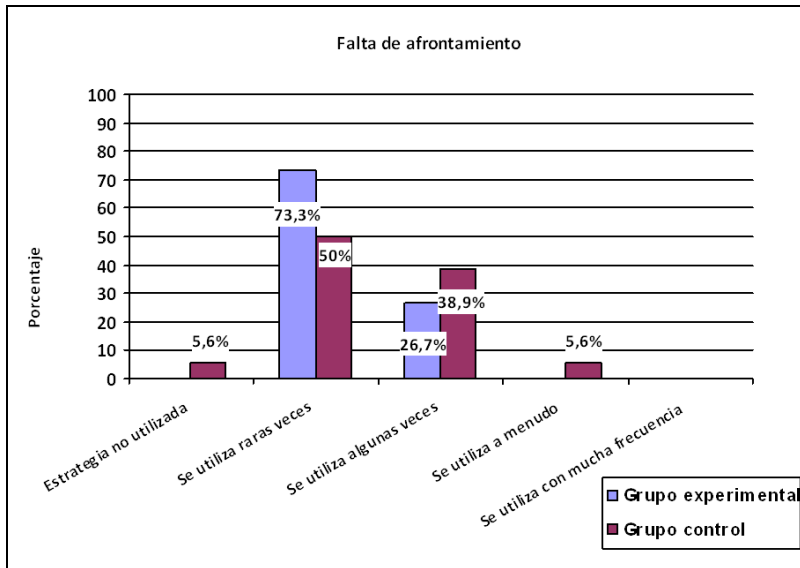


Gráfico 9. Falta de afrontamiento. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental

En el Gráfico 10 mostramos el empleo de la estrategia “**Reducción de la tensión**”. Esta estrategia implica utilizar técnicas que ayuden a reducir la tensión, por ejemplo, llorar o gritar, pero también beber alcohol. Se trata de una estrategia que en general es poco frecuente. Algo más del 10% de los alumnos no la utilizan (13,3% del grupo experimental y 11,1% del grupo control). Aunque la diferencia no es muy alta, se trata de una estrategia que utiliza n mayor medida el grupo de mediadores, un 40% señala que la utiliza algunas veces o a menudo, frente al 33,4% del grupo control. En esta estrategia, el grupo experimental obtiene una puntuación media de $\bar{x}=48,80$ frente al $\bar{x}=44,67$ del grupo control, tal y como aparece reflejado en la Tabla 4, lo que muestra que el grupo de alumnos mediadores utiliza más esta estrategia que los alumnos que no lo son.

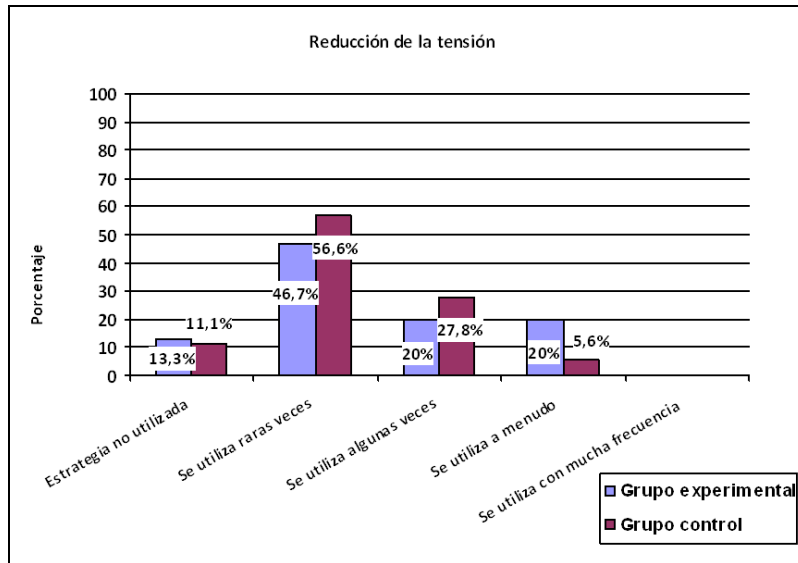


Gráfico 10. Reducción de la tensión. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental

A continuación reflejamos gráficamente la utilización de la estrategia “**Acción social**”. Utilizar esta estrategia supone diseñar una acción para solucionar el problema, también organizar un grupo que ayude a hacerlo, asistir a reuniones para ello o buscar un grupo que tiene el mismo problema. Como se puede observar en el diagrama de barras esta estrategia no es muy utilizada. El grupo experimental o no la utiliza (13,3%) o la utiliza raras veces (46,7%) o algunas veces (40%), pero ningún alumno de este grupo señala que la utilice a menudo. De forma similar, el grupo control destaca que utiliza esta estrategia en pocas ocasiones, sin embargo, hay un pequeño grupo (11,1%) que utiliza esta estrategia a menudo.

De nuevo, si vamos a observar las medias, encontramos que el grupo experimental obtiene una puntuación media de $\bar{x}=42,33$ frente al grupo control que obtiene una media de $\bar{x}=42,50$. En este caso, ambos grupos obtienen un resultado similar. El valor no es muy alto, lo que nos muestra que la estrategia es utilizada raramente por el alumnado.

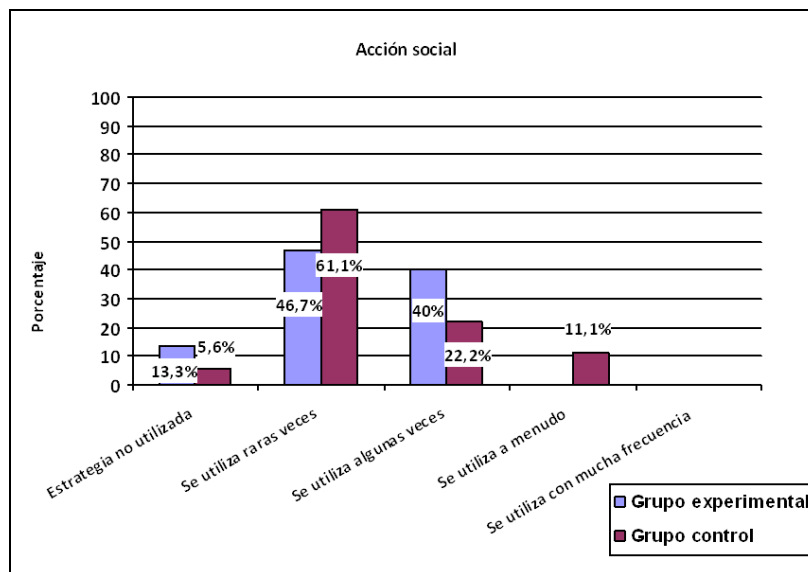


Gráfico 11. Acción social. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental

La siguiente estrategia que evaluamos es “**Ignorar el problema**”. Esta estrategia implica que la persona borra conscientemente el problema de su cabeza, lo ignora o se aísla para no tener que enfrentarse a él. También en este caso nos encontramos con una herramienta poco utilizada por el alumnado. Un 20% de los alumnos mediadores no la utilizan, frente a un 5,6% del grupo control. Un 73,3% de los alumnos mediadores señalan que la utilizan raras veces o algunas veces, frente a un 88,9% del grupo control.

En esta estrategia, el grupo experimental obtiene una puntuación media de $\bar{x}=43$ frente al grupo control que obtiene una media de $\bar{x}=44,72$, de lo que podemos extraer que se trata de una estrategia que el grupo control utiliza más frecuentemente, aunque en ambos casos, la frecuencia de uso no es muy alta.

Cabe destacar que se trata de una herramienta que consideramos no es tan eficaz y deseable como otras, puesto que, de nuevo, implica no enfrentarse al problema. Por supuesto, habría que tener en cuenta el contexto en el que se utiliza, pues en ocasiones, si el problema es leve puede suponer una estrategia eficaz.

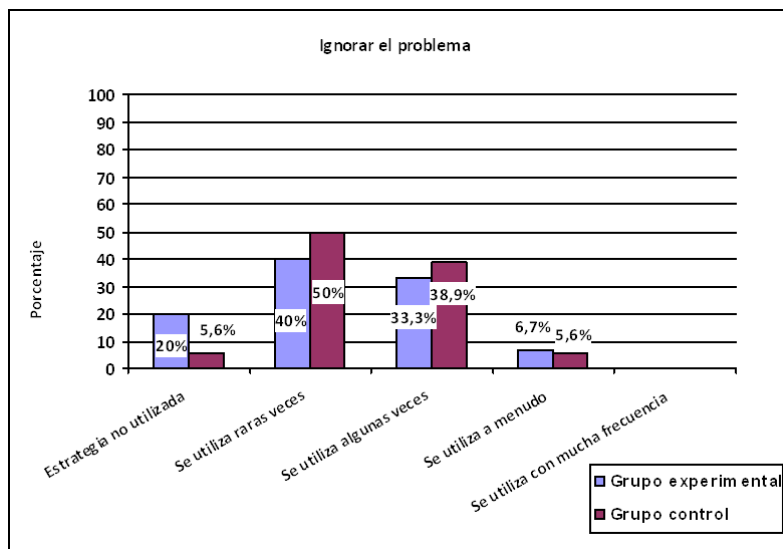


Gráfico 12. Ignorar el problema. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental

En el Gráfico 13 representamos gráficamente la frecuencia de utilización de la estrategia “**Autoinculparse**”. Esta estrategia supone cargar con la responsabilidad de la situación, ser autocrítico o sentirse culpable por la situación. Aunque en general la utilización de esta estrategia no es muy alta en ninguno de los grupos, se puede observar que es utilizada más frecuentemente por el grupo experimental. Casi un 45% del grupo control señala que utiliza esta estrategia raras veces, mientras que un 20% de los alumnos mediadores señalan esto mismo. Un 13,3% de los alumnos mediadores son el único grupo del total que señala que utiliza esta estrategia a menudo.

El grupo experimental obtiene una puntuación media en esta estrategia de $\bar{x}=51,67$ frente a la media de $\bar{x}=47,28$ que obtiene el grupo control. De nuevo, se trata de una estrategia que no se utiliza muy frecuentemente, al igual que la anterior, pero que en este caso es utilizada en mayor medida por el grupo experimental.

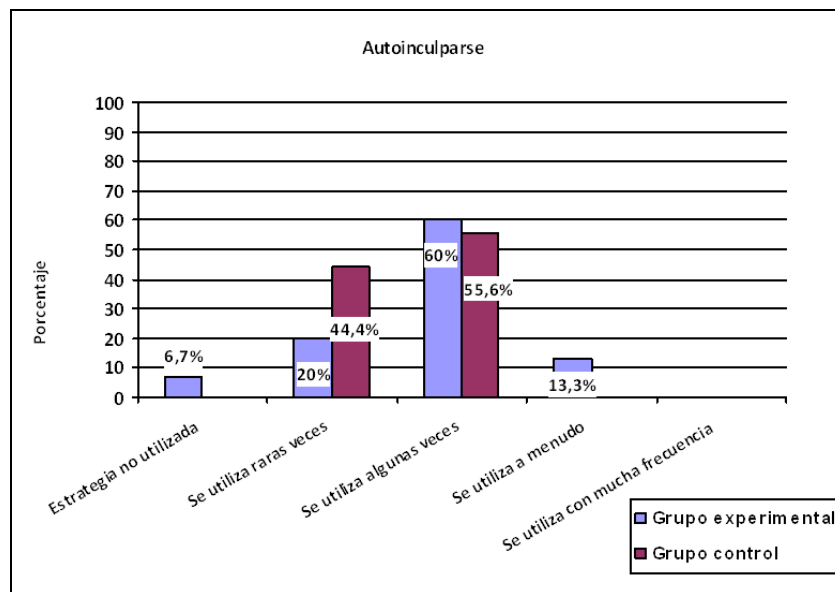


Gráfico 13. Autoinculparse. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental

Analizamos a continuación la frecuencia de utilización de la estrategia “Reservarlo para sí”. Los que utilizan esta estrategia guardan sus sentimientos para ellos solos, evitan estar con la gente y que otros se enteren de lo que les preocupa. Como se puede observar en el Gráfico 14, un 20% de los alumnos mediadores señalan que apenas utilizan esta estrategia (un 6,7% en concreto señala que no la utiliza y un 13,3% lo hace raras veces) frente a un 44,4% de los alumnos del grupo control que señala que la utiliza raras veces. Se puede observar como el grupo experimental hace uso de esta herramienta más frecuentemente que el grupo control, ya que un 73,3% de los alumnos mediadores la ponen en marcha algunas veces, frente a un 50% de los alumnos pertenecientes al grupo control. Tanto en uno como en otro grupo es bajo el porcentaje de alumnos que utiliza la estrategia a menudo.

Esta estrategia obtiene una puntuación media por parte del grupo experimental de $\bar{x}=53,33$ frente al grupo control que obtiene una media de $\bar{x}=49,44$, lo que indica que el grupo de alumnos mediadores utiliza esta estrategia en mayor medida.

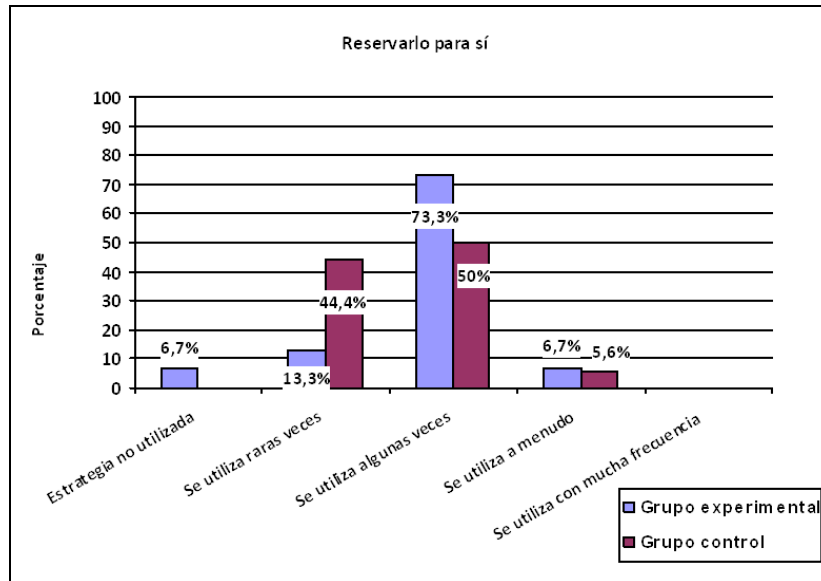


Gráfico 14. Reservarlo para sí. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental

En el Gráfico 15 mostramos la utilización de la estrategia “**Buscar apoyo espiritual**”. Implica poner la confianza en Dios u otro ente al que se pide ayuda para resolver la situación. Como se puede observar, esta herramienta es utilizada en grado muy similar por parte del grupo control y experimental. No es una estrategia que se emplee en muchas ocasiones, un 66,7% de ambos grupos la utiliza raras veces, alrededor del 30% en ambos grupos la utiliza algunas veces, y tan sólo un 5,6% del grupo control la utiliza a menudo.

El grupo experimental obtiene de puntuación media en la utilización de esta estrategia $\bar{x}=41,33$ frente al grupo control que obtiene $\bar{x}=41,94$, tal y como se refleja en la Tabla 4; como se puede observar, no hay mucha diferencia en la utilización de esta estrategia por parte de ambos grupos.

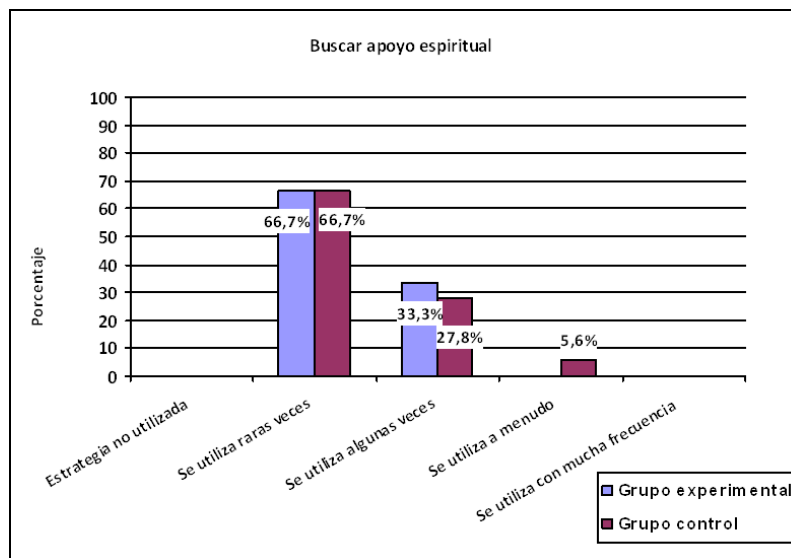


Gráfico 15. Buscar apoyo espiritual. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental

En el Gráfico 16 mostramos el grado de utilización de la técnica “**Fijarse en lo positivo**”. Esta estrategia implica relativizar, por ejemplo pensando en otras personas que tienen problemas más graves, también supone pensar en las cosas buenas y quedarse siempre con lo positivo de las situaciones vividas. Esta estrategia es usada de manera similar por el grupo control y el grupo experimental. El 100% del grupo de los alumnos mediadores utiliza esta herramienta algunas veces (66,7%) y a menudo (33,3%); porcentajes que están un poco por encima de los del grupo control (61,1% y 22,2% respectivamente).

El grupo experimental obtiene de media en la utilización de esta estrategia $\bar{x}=65,67$ frente al grupo control que arroja una media de $\bar{x}=60,56$, por tanto, podemos ver como se trata de una estrategia utilizada en mayor medida por los alumnos mediadores respecto al grupo control.

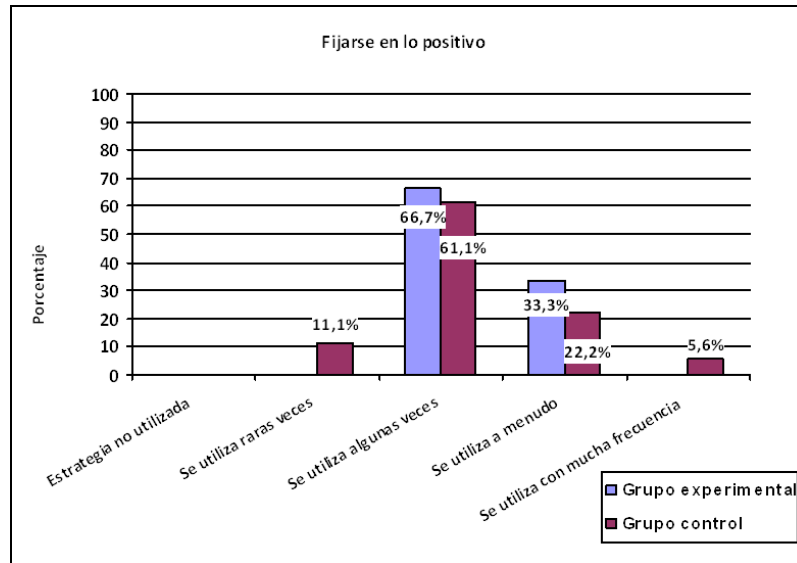


Gráfico 16. Fijarse en lo positivo. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental

Destacamos a continuación la utilización de la estrategia “**Buscar ayuda profesional**”. Implica buscar el asesoramiento de alguien que sepa más y que sea competente en el tema. Como se puede observar en el Gráfico 17, la utilización de esta estrategia es mayor por parte del grupo experimental, cabe destacar el 33,3% de alumnos mediadores que utilizan esta estrategia a menudo, frente al 5,6% de los alumnos del grupo control. Asimismo, se puede observar cómo los alumnos del grupo control se ven más reflejados en las dos primeras columnas de la tabla que hacen referencia a una utilización escasa de la estrategia (no se utiliza o se utiliza raras veces).

El grupo experimental utiliza en mayor medida esta estrategia, como se puede observar en las medias, la puntuación que obtiene este grupo es de 62,33 frente al 47,78 del grupo control. Como se desprende de los datos, se trata de una de las estrategias en las que hay mayor diferencia en cuanto a su utilización por parte del grupo experimental y el control. Podríamos pensar que el contacto de los alumnos mediadores con el profesorado o con la coordinadora del equipo de mediación, que es la PTSC del centro, puede ser una variable que influya en que estos alumnos se sientan con más confianza para buscar ayuda profesional cuando lo consideren necesario.

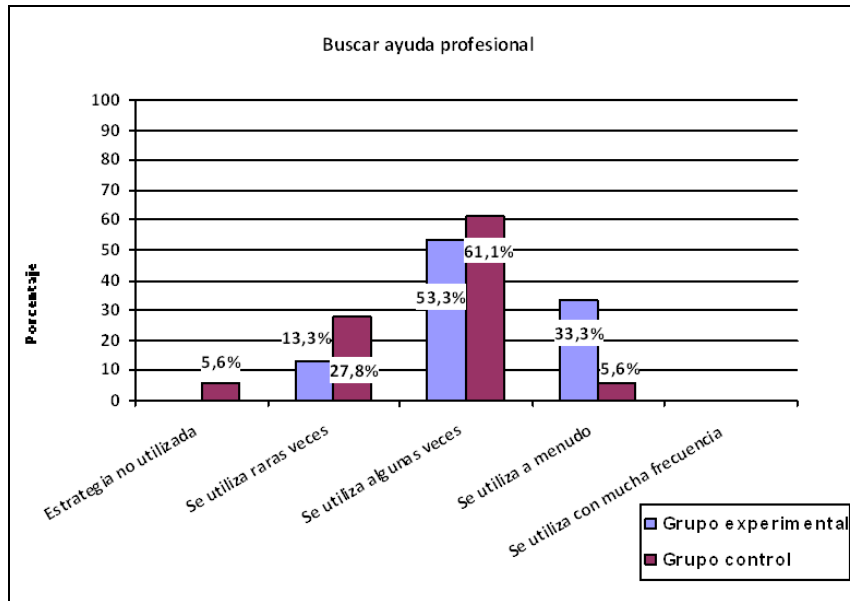


Gráfico 17. Buscar ayuda profesional. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental

Reflejamos a continuación la utilización de la estrategia “**Buscar diversiones relajantes**”. Esta estrategia hace referencia a buscar formas de relajarse y disfrutar, por ejemplo, escuchar música, leer un libro, ver la televisión, etc. o cualquier otra actividad de ocio de la que se disfrute. También salir y divertirse encajaría en esta forma de responder a los conflictos. Como se puede observar gráficamente, es una de las técnicas más empleadas por los alumnos, tanto los del grupo control como los del experimental. Los alumnos mediadores utilizan en mayor medida esta estrategia; como se puede ver en las cifras, un 86,6% de estos alumnos utiliza esta estrategia a menudo (53,3%) o con mucha frecuencia (33,3%), frente al 66,7% del grupo control, que lo hace respectivamente un 50% y un 16,7%.

El grupo experimental obtiene una puntuación media, tal y como se puede observar en la Tabla 4 que recogíamos al inicio de este apartado, de $\bar{x}=80,27$ en la utilización de esta estrategia frente a la puntuación media del grupo control de $\bar{x}=70,39$. En comparación con el resto de estrategias de la escala ACS, “Buscar diversiones relajantes” se trata de la estrategia más utilizada para resolver conflictos por parte de los alumnos y alumnas de este estudio.

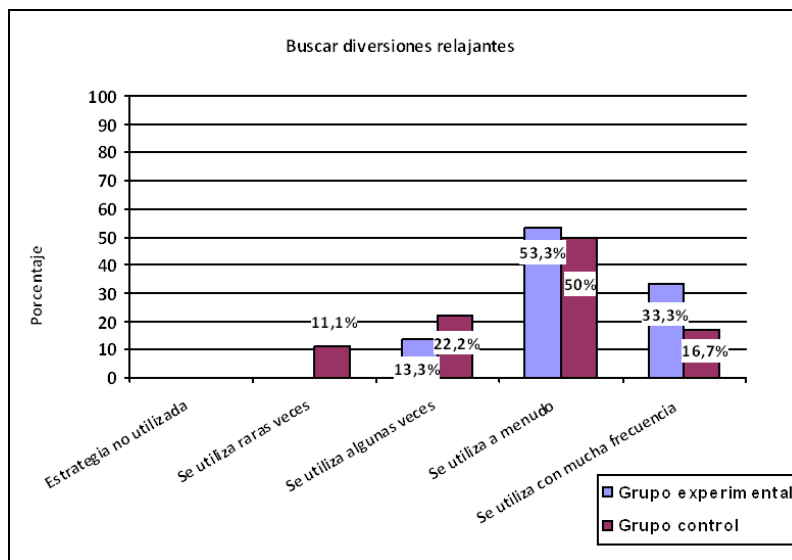


Gráfico 18. Buscar diversiones relajantes. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental

Por último, mostramos en el Gráfico 19 la utilización de la estrategia “**Distracción física**”. Implicaría utilizar el ejercicio y el deporte como medio para afrontar una situación. También esta estrategia es empleada por la muestra estudiada en mayor proporción que otras. Como se puede observar, un 60% del grupo experimental utiliza la estrategia a menudo (33,3%) o con mucha frecuencia (26,7%); los datos del grupo control son similares, ya que un 55,5% de la muestra utiliza la estrategia en los mismos términos: un 22,2% lo hace a menudo y un 33,3% lo hace con mucha frecuencia.

El grupo experimental obtiene una puntuación media de $\bar{x}=72,80$ en la utilización de esta estrategia frente al grupo control que arroja una puntuación media de $\bar{x}=69,22$. Se trata, por tanto, de una estrategia utilizada en mayor medida por el grupo de alumnos mediadores.

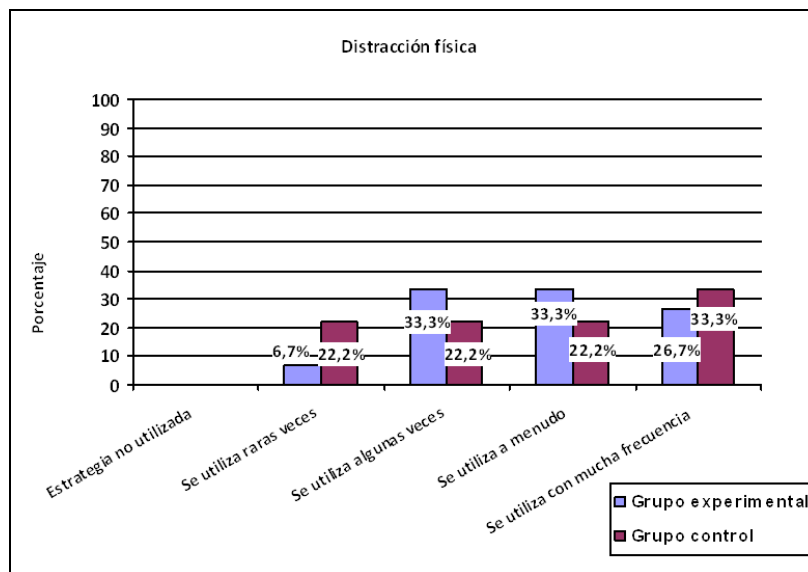


Gráfico 19. Distracción física. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental

Tras mostrar las frecuencias, analizamos a continuación a través de la prueba **T de Student para muestras independientes** si las diferencias entre el grupo experimental y el grupo control son significativas. Esta prueba se aplica cuando se quieren comparar dos muestras a las cuales se les han aplicado diferentes tratamientos, a fin de observar las diferencias significativas en cuanto a la varianza de los grupos.

Para este estadístico T es necesario comprobar la normalidad de las distribuciones; para ello, emplearemos la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Los datos muestran que el nivel de significación es mayor que 0.05, por tanto, la distribución es normal (el nivel de significación para el grupo experimental es 0,896 y para el grupo control es de 0,954). La tabla de resultados de SPSS nos muestra las dos posibles condiciones que se pueden dar en relación a la varianza, que sean iguales o no. En nuestro caso el estadístico de Levene toma el valor 0,562 y su valor p (también conocido como significación estadística) toma el valor 0,459 esto nos dice que se puede asumir el supuesto de igualdad de las varianzas de las dos muestras. El valor del estadístico t es 1,958 y su valor p es 0,059. Además, obtenemos el intervalo de confianza que comprende la diferencias de medias para poder aceptar la hipótesis nula, y nos dice que la diferencia estará comprendida entre los valores -0,18010 y 8,79610, y dado que la diferencia entre las dos medias es de 4,308 y este valor se encuentra dentro del intervalo de confianza, también nos permite aceptar que las medias de ambas muestras son estadísticamente iguales, o lo que es lo mismo, no se

han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las dos muestras en lo referente a su media.

Analizamos a continuación cada una de las estrategias medidas por la escala ACS y mostramos en la Tabla 5 los datos que arroja la prueba T de Student para muestras independientes. En todos los casos asumimos la igualdad de varianzas ya que el valor del estadístico de Levene en todos los casos es mayor de 0,05.

Tabla 5. Resultados de la Prueba T de Student para muestras independientes

	Prueba T	Sig.bil.
Buscar apoyo social	3,433	,002*
Concentrarse en resolver el problema	2,291	,029*
Esforzarse y tener éxito	1,469	,152
Preocuparse	,658	,515
Invertir en amigos íntimos	-,039	,969
Buscar pertenencia	1,036	,308
Hacerse ilusiones	-,228	,821
Falta de afrontamiento	-1,178	,248
Reducción de la tensión	,757	,455
Acción social	-,035	,973
Ignorar el problema	-,369	,714
Autoinculparse	1,104	,278
Reservarlo para sí	,841	,407
Buscar apoyo espiritual	-,151	,881
Fijarse en lo positivo	1,250	,221
Buscar ayuda profesional	3,124	,004*
Buscar diversiones relajantes	2,081	,046*
Distracción física	,491	,627

g_l= 31
*p≤0.05

Como se puede observar, hay cuatro estrategias en las que la diferencia de medias es significativa: *buscar apoyo social*, *concentrarse en resolver el problema*, *buscar ayuda profesional* y *buscar diversiones relajantes*. Consideramos que, una

posible explicación de estas diferencias puede ser el paso de los alumnos del grupo experimental por el equipo de mediación. Otra posible explicación es que los alumnos, antes de participar en el equipo de mediación, ya disponen de este tipo de estrategias y eso les hace más populares entre sus compañeros y por tanto, hay mayores posibilidades de que salgan elegidos como alumnos mediadores por parte de sus compañeros. De las cuatro estrategias, las tres primeras consideramos que tienen relación con aspectos trabajados a lo largo del curso escolar, la última, *buscar diversiones relajantes* es una estrategia que resulta más difícil vincular con el trabajo realizado en el equipo de mediación.

Así, *buscar apoyo social* se trata de una herramienta que claramente tiene que ver con la capacidad de relacionarse con otros, implica además disponer de determinadas habilidades sociales, como la capacidad de expresar sentimientos. Consideramos que participar en el equipo de mediación puede ayudar a desarrollar este tipo de capacidades. También la estrategia *concentrarse en resolver el problema*, implica ser capaz de dejar de lado sentimientos que no ayudan a resolver el problema y centrarse en aquello que sí puede ayudar a hacerlo. Uno de los aspectos que se trabaja en la formación de mediadores va en esta línea, tratar de buscar cuáles son los puntos centrales en un conflicto, dejando de lado aspectos más superficiales. La siguiente habilidad, *buscar ayuda profesional*, también puede verse favorecida en este tipo de estructuras, ya que implican la relación del alumnado con profesionales del centro con más experiencia en la resolución de conflictos. Así, aunque por supuesto, entran en juego otras variables, podríamos pensar que participar en el equipo de mediación contribuye a desarrollar algunas de estas habilidades.

1.1.2. Comparación de la frecuencia de utilización de las distintas estrategias de la escala ACS por parte del grupo experimental en la evaluación pre y posttest.

En el apartado anterior hemos mostrado los datos obtenidos por el grupo control y el experimental en la evaluación posttest. En este apartado, nos centramos exclusivamente en el grupo experimental, compuesto por los 15 alumnos mediadores que han pasado este curso por el equipo de mediación y que además han estado presentes en la realización de esta prueba en los dos momentos de evaluación. Mostraremos en este apartado la frecuencia de utilización de cada una de las 18

estrategias de afrontamiento antes y después del paso por el programa por parte del grupo de alumnos mediadores.

En primer lugar, mostramos en la Tabla 6 la media y desviación típica del grupo experimental en fase inicial (pretest) y en la fase final (posttest) para ver las diferencias en la utilización de cada una de las estrategias. En negrita marcamos la cifra más alta de los dos grupos (experimental y control) y subrayamos aquellos datos más significativos.

Tabla 6. Comparativa de medias entre la evaluación pretest y posttest para el grupo experimental

COMPARATIVA DE MEDIAS				
	PRETEST		POSTTEST	
	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>
Buscar apoyo social	72,47	14,34	77,07	12,69
Concentrarse en resolver el problema	71,29	13,36	76,27	14,61
Esforzarse y tener éxito	67,06	10,15	70,40	8,39
Preocuparse	72,94	13,45	72,40	19,86
Invertir en amigos íntimos	63,53	18,10	64,27	12,69
Buscar pertenencia	65,41	15,09	70,67	7,20
Hacerse ilusiones	52,71	9,19	55,20	14,59
Falta de afrontamiento	40,71	9,08	42,93	10,19
Reducción de la tensión	41,88	16,92	48,80	18,40
Acción social	41,47	13,08	42,33	14
Ignorar el problema	37,06	12,87	43,00	14,73
Autoinculparse	48,24	11,58	51,67	13,97
Reservarlo para sí	42,65	13,82	<u>53,33</u>	13,71
Buscar apoyo espiritual	36,47	7,02	41,33	10,08
Fijarse en lo positivo	70,00	13,58	65,67	10,50
Buscar ayuda profesional	56,47	15,98	62,33	15,79
Buscar diversiones relajantes	79,06	13,72	80,27	11,79

Distracción física	76,59	21,64	72,80	17,71
--------------------	--------------	-------	-------	-------

Como se puede observar en la Tabla 6 y en el Gráfico 20 que se recoge a continuación, la mayoría de las estrategias se utilizan con mayor frecuencia en la evaluación posttest, es decir, tras el paso de los alumnos y alumnas por el equipo de mediación. El Gráfico 20 recoge los mismos datos que la tabla 6, es decir la media de utilización de cada una de estas estrategias por parte del grupo experimental, antes y después de su paso por el equipo de mediación.

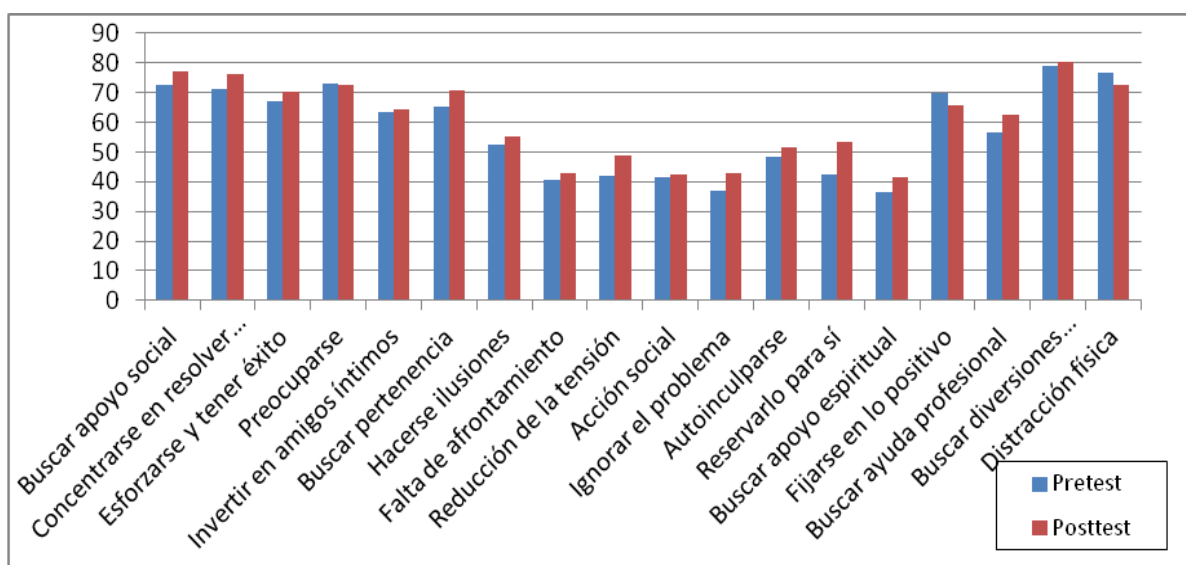


Gráfico 20. Media de cada estrategia del ACS del grupo experimental en la evaluación pre y posttest⁵

Describimos a continuación el grado de utilización de cada estrategia, antes y después del paso de los alumnos por el equipo de mediación. Al igual que en el apartado anterior, hemos agrupado los resultados, tal y como sugiere la propia prueba de la siguiente manera:

- 20-29 Estrategia no utilizada.
- 30-49 Se utiliza raras veces.
- 50-69 Se utiliza algunas veces.
- 70-89 Se utiliza a menudo.
- 90-105 Se utiliza con mucha frecuencia.

⁵ No se muestran los porcentajes de cada una de las estrategias por falta de espacio.

En la primera herramienta de la escala: “**Buscar apoyo social**”, podemos observar las siguientes diferencias en su utilización por parte del grupo experimental antes y después del paso por el equipo de mediación: el pequeño grupo de alumnos que utilizaba la estrategia raras veces, desaparece en la evaluación posttest. Además, aumenta el número de alumnos que utilizan esta estrategia algunas veces o con mucha frecuencia, y la única columna que disminuye es “se utiliza a menudo”.

Como se puede observar en la Tabla 6, situada al inicio de este apartado, la media también nos da un resultado interesante en este sentido. La estrategia “Buscar apoyo social” obtiene una media de $\bar{x}=72,74$ en la evaluación pretest y su utilización aumenta a lo largo del proceso, de tal manera que en la evaluación posttest la puntuación media es de $\bar{x}=77,07$. Como se puede observar viendo el conjunto de las medias, se trata de una de las estrategias más utilizadas, únicamente la estrategia “Buscar diversiones relajantes” es utilizada en mayor grado por los alumnos mediadores.

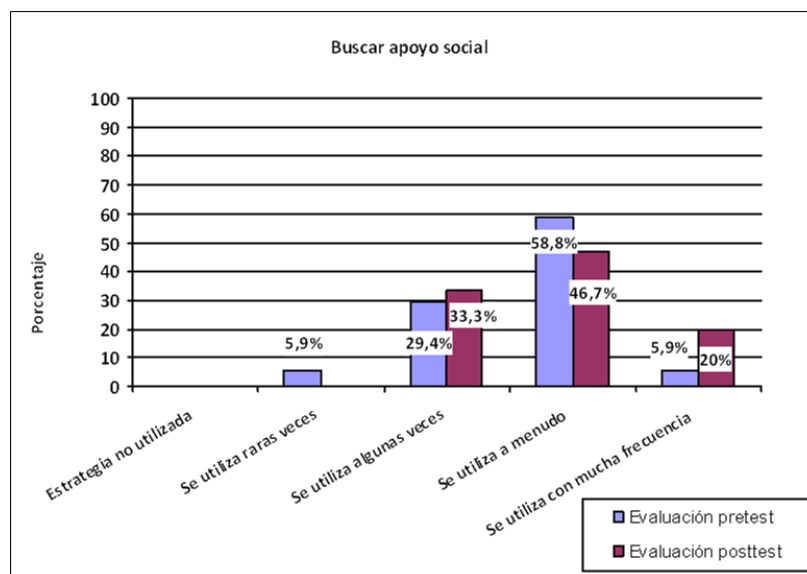


Gráfico 21. Buscar apoyo social. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest

La siguiente herramienta de la escala es “**Concentrarse en resolver el problema**”. En este caso, como se puede observar en el Gráfico 22, la herramienta se utiliza más a menudo en la evaluación posttest. Un 12% de los alumnos mediadores, pasan de utilizarla algunas veces en la fase inicial a utilizarla a menudo o con mucha frecuencia al final de su participación en el programa.

En relación a la media de utilización de esta estrategia, se puede observar en la Tabla 6 que la estrategia “Concentrarse en resolver el problema” obtiene una media de $\bar{x}=71,29$ en la fase inicial de la investigación y su utilización aumenta a lo largo del proceso, de tal manera que al final del programa la puntuación media es de $\bar{x}=76,27$.

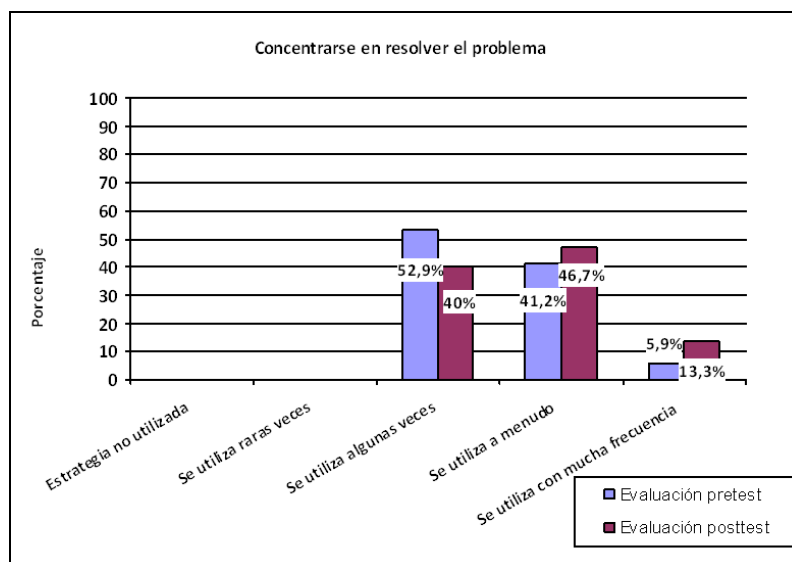


Gráfico 22. Concentrarse en resolver el problema. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest

La tercera estrategia que analizamos es “**Esforzarse y tener éxito**”. En este caso, desaparece a lo largo del proceso el pequeño grupo de alumnos (5,9%) que utiliza la estrategia raras veces. Tras el paso por el equipo de mediación, como se puede observar, aumenta el número de alumnos que utilizan la estrategia a menudo, situándose casi en un 50% de la muestra.

En relación a la media de utilización de esta estrategia, se puede observar en la Tabla 6 que recoge las medias de utilización de todas las estrategias, que “Esforzarse y tener éxito” obtiene una media de $\bar{x}=67,06$ en la fase inicial de la investigación y su utilización aumenta a lo largo del proceso, al igual que ocurre con las estrategias mostradas hasta el momento, de tal manera que al final del programa la puntuación media es de $\bar{x}=70,40$.

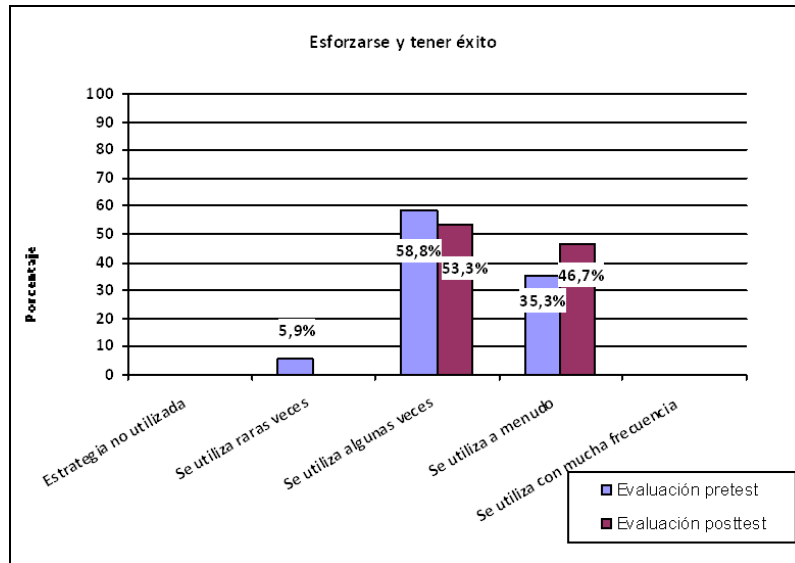


Gráfico 23. Esforzarse y tener éxito. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest

Describimos a continuación la estrategia “**Preocuparse**” y mostramos la frecuencia de uso por parte del grupo experimental en la evaluación pre y posttest. Hay un pequeño porcentaje de alumnos que no utilizaba esta estrategia a principio de curso, pero sí lo hace al final. Cabe destacar, que disminuye significativamente el número de alumnos que utiliza la técnica algunas veces, de un 41,2% al 20% a lo largo del proceso. Por último, destacamos que aumenta el número de alumnos que utilizan esta estrategia con mucha frecuencia, pasando de 11,8% al 26,7%.

En relación a la media de utilización de esta estrategia, se puede observar en la Tabla 6 que esta estrategia obtiene una media de utilización de $\bar{x}=72,94$ en la fase inicial de la investigación y su utilización, al contrario que las últimas estrategias mostradas, disminuye levemente a lo largo del proceso, de tal manera que al final del programa la puntuación media es de $\bar{x}=72,40$.

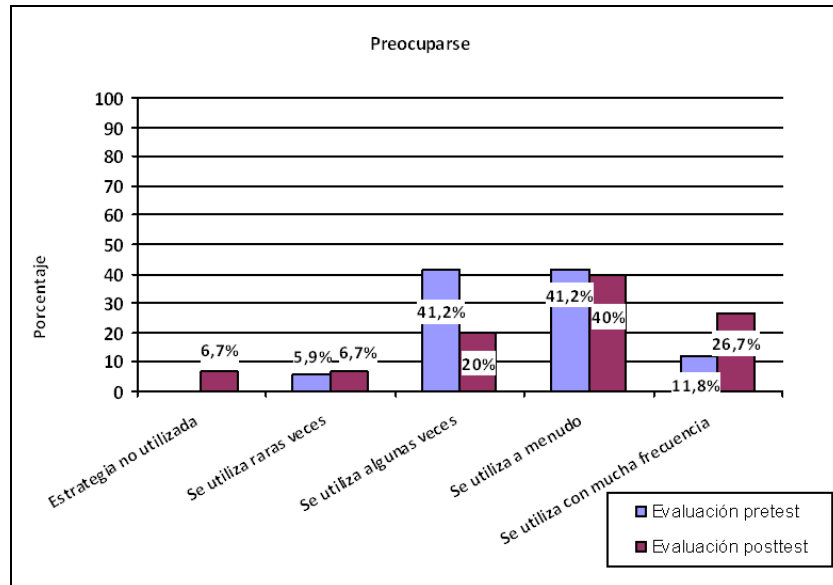


Gráfico 24. Preocuparse. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest

La siguiente estrategia que evaluamos es “**Invertir en amigos íntimos**”. Como se puede observar en el Gráfico 25, esta estrategia es utilizada un mayor número de veces tras el paso del alumnado por el equipo de mediación. Aumenta el número de alumnos que la utilizan algunas veces y a menudo (46,7% y 40% respectivamente), y sólo disminuye levemente el porcentaje de alumnos que la utiliza con mucha frecuencia.

En relación a la media de utilización de esta estrategia, se puede observar que esta estrategia obtiene una media de utilización de $\bar{x}=63,53$ en la fase inicial de la investigación y su utilización aumenta ligeramente tras la puesta en marcha del programa, de tal manera que al final del programa la puntuación media es de $\bar{x}=64,27$ tal y como se refleja en la Tabla 6.

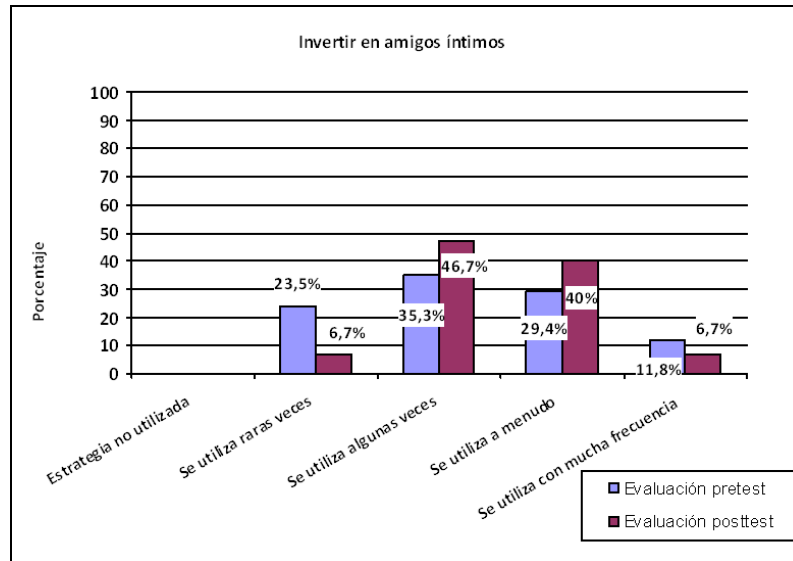


Gráfico 25. Invertir en amigos íntimos. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest

En el Gráfico 26, podemos observar la frecuencia de utilización de la estrategia “**Buscar pertenencia**”. Se trata de una herramienta que, en la fase inicial, un pequeño grupo de alumnos decía no utilizar (6,7%) y otro grupo, algo más numeroso, utilizaba raras veces (11,8%). A final de curso, sin embargo, estos alumnos que decían no utilizar la estrategia o utilizarla raras veces comienzan a hacerlo con más frecuencia, de modo que todo el alumnado se reparte en dos categorías: prácticamente la mitad utiliza la estrategia algunas veces (46,7%) y la otra mitad lo hace a menudo (53,3%).

En relación a la media de utilización de esta estrategia, se puede observar en la Tabla 6 que esta estrategia obtiene una media de utilización de $\bar{x}=63,41$ en la fase inicial de la investigación y su utilización aumenta tras la puesta en marcha del programa, de tal manera que al final del programa la puntuación media es de $\bar{x}=70,67$.

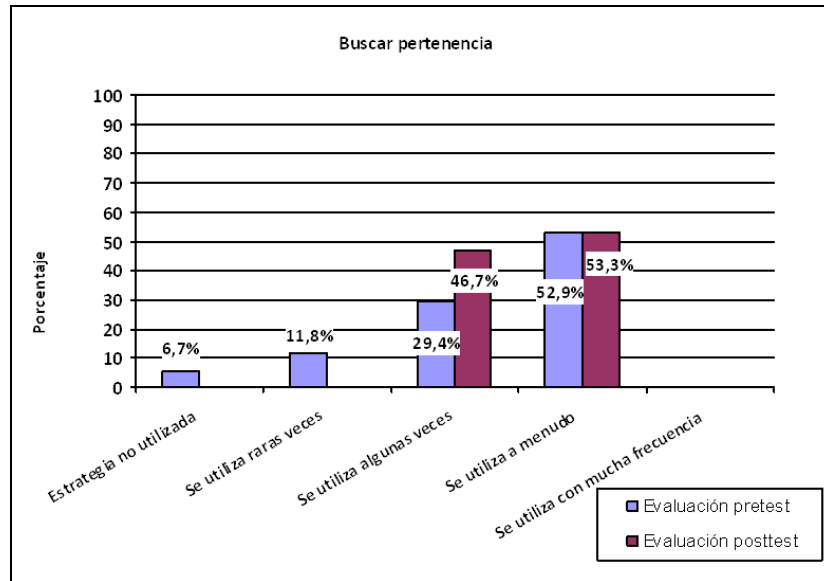


Gráfico 26. Pertenencia. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest

La siguiente estrategia que evaluamos es “**Hacerse ilusiones**”. Como reflejamos en el Gráfico 27, su utilización en la evaluación pretest muestra que más de un 75% de los alumnos utiliza esta estrategia algunas veces. En la evaluación posttest los alumnos se distribuyen de una manera más equilibrada en todas las categorías; aumenta el número de alumnos que utilizan la estrategia raras veces (pasa del 23,5% al 40%) y aumenta también el porcentaje de los que la utilizan a menudo (de 0 pasa al 13,3%), a cambio disminuye el número de alumnos que la utiliza algunas veces que se queda por debajo de la mitad (46,7%).

En relación a la media de utilización de esta estrategia, se puede observar en la Tabla 6 que esta herramienta obtiene una media de utilización de $\bar{x}=52,71$ en la fase inicial de la investigación y su utilización aumenta tras la puesta en marcha del programa, de tal manera que al final del programa la puntuación media es de $\bar{x}=55,20$. A pesar de este aumento, se trata de una estrategia que no es utilizada con gran frecuencia por el alumnado mediador, la media nos dice que se trata de una prueba que el alumnado dice utilizar “Algunas veces”.

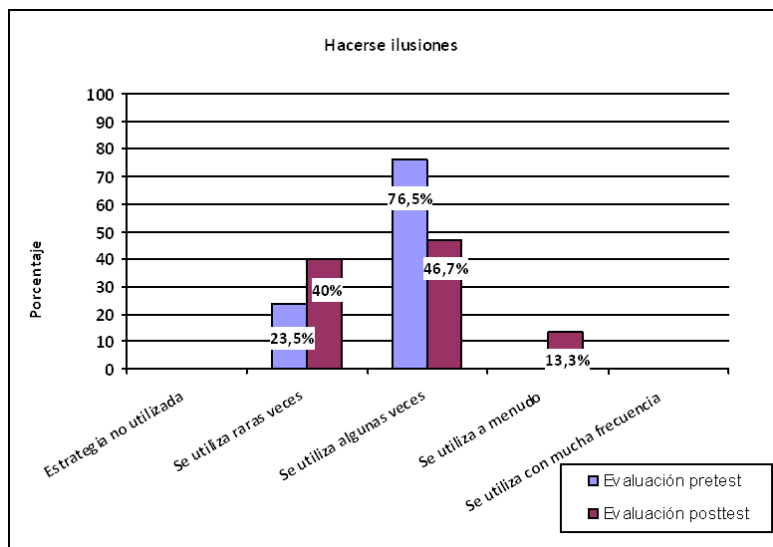


Gráfico 27. Hacerse ilusiones. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest

Mostramos a continuación la estrategia “**Falta de afrontamiento**”. Como se puede observar en el Gráfico 28, es una estrategia poco utilizada. En la evaluación pretest el porcentaje de alumnos que la utilizan es un poco más bajo que en la evaluación posttest, ya que como se puede observar, desaparece el grupo de alumnos que no la utilizaban, disminuye el grupo que la utilizaba raras veces y aumenta el número de aquellos que la utilizan algunas veces (26,7%).

En relación a la media de utilización de esta estrategia, se puede observar en la Tabla 6 que esta estrategia obtiene una media de utilización de $\bar{x}=40,71$ en la fase inicial de la investigación y su utilización aumenta levemente tras la puesta en marcha del programa, de tal manera que al final del programa la puntuación media es de $\bar{x}=42,93$. Este valor nos informa de que se trata de una estrategia muy poco utilizada por el alumnado, la media nos sugiere que se trata de una herramienta que el alumnado dice utilizar “Raras veces”. Ya hemos comentado en anteriores líneas que se trata de una estrategia que consideramos menos adecuada. Un ejemplo de ítem es el número 62, “No tengo forma de afrontar la situación” (Anexo III). Esta herramienta, por tanto, hace alusión a la falta de habilidades y recursos para enfrentarse a los problemas.

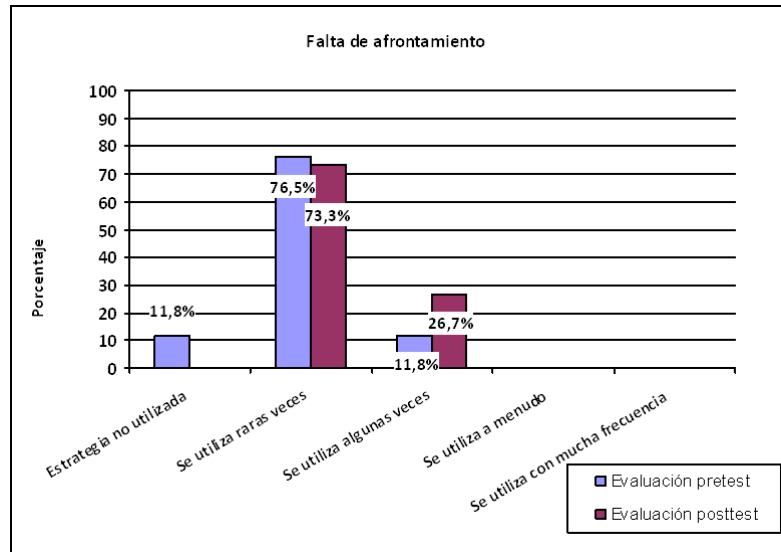


Gráfico 28. Falta de afrontamiento. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest

En el Gráfico 29 mostramos el empleo de la estrategia “**Reducción de la tensión**”. En general, se trata de una herramienta poco utilizada. Sin embargo, aumenta su frecuencia de uso a lo largo del curso: disminuye ligeramente el número de alumnos que no la utilizan nunca (del 23,5% de alumnos mediadores pasa a final de curso a un 13,3%). Y aumenta el número de alumnos que la utilizan algunas veces (20%) y a menudo (20%) al finalizar el curso.

Se puede observar en la Tabla 6 esta estrategia obtiene una media de utilización de $\bar{x}=41,88$ en la fase inicial de la investigación y su utilización aumenta tras el paso de los alumnos mediadores por el programa, de tal manera que al final del programa la puntuación media es de $\bar{x}=48,80$.

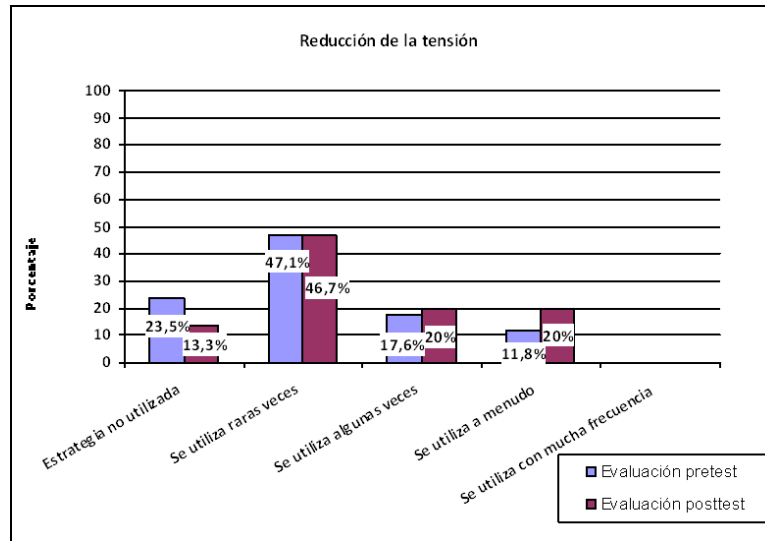


Gráfico 29. Reducción de la tensión. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest

A continuación reflejamos gráficamente la utilización de la estrategia “**Acción social**”. Como se puede observar en el diagrama de barras esta estrategia es infrecuente. A lo largo del curso, aumenta levemente el número de alumnos que no la utiliza (pasando del 5,9% al 13,3%). Pero en conjunto, podemos señalar que la estrategia se utiliza más a menudo al finalizar el curso, ya que disminuye el número de alumnos que la utiliza raras veces (46,7%) y aumenta el número de aquellos que lo hacen algunas veces (40%).

En relación a la media de utilización de esta estrategia, se puede observar en la tabla de medias que esta estrategia obtiene una media de utilización de $\bar{x}=41,47$ en la fase inicial de la investigación y su utilización aumenta ligeramente tras el paso de los alumnos mediadores por el programa, de tal manera que al final del programa la puntuación media es de $\bar{x}=42,33$.

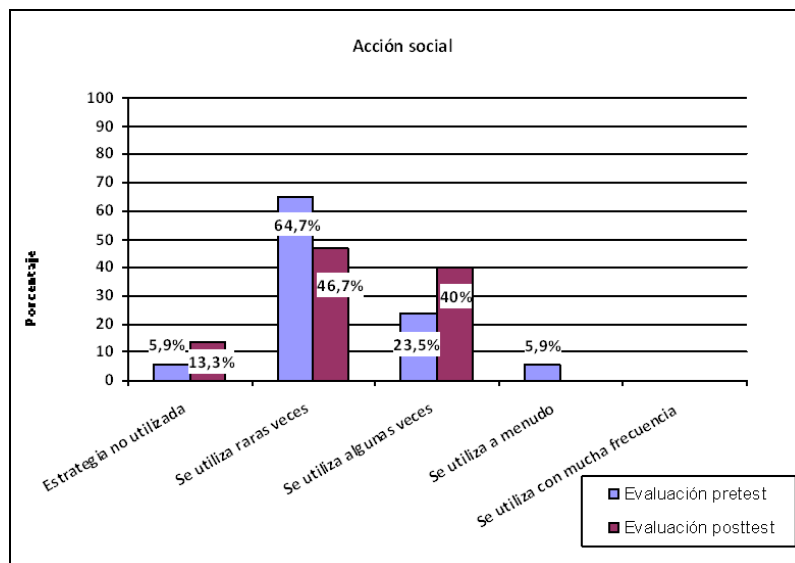


Gráfico 30. Acción social. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest

La siguiente estrategia que evaluamos es “**Ignorar el problema**”. También en este caso nos encontramos con una herramienta poco utilizada por el alumnado. Hay que destacar que aumenta la utilización de esta herramienta comparando la evaluación pre y posttest. En la evaluación que se realiza al inicio de curso, apenas hay alumnos que la utilicen, sin embargo tras el curso escolar, un 33,3% de los alumnos la utiliza algunas veces, y un 6,7% la utiliza a menudo.

En relación a la media de utilización de esta estrategia, se puede observar en la Tabla 6, que esta herramienta obtiene una media de utilización de $\bar{x}=37,06$ en la fase inicial de la investigación y su utilización aumenta tras el paso de los alumnos mediadores por el programa, de tal manera que al final del programa la puntuación media es de $\bar{x}=43,00$. De nuevo, se trata de una estrategia que el alumnado mediador dice utilizar raras veces.

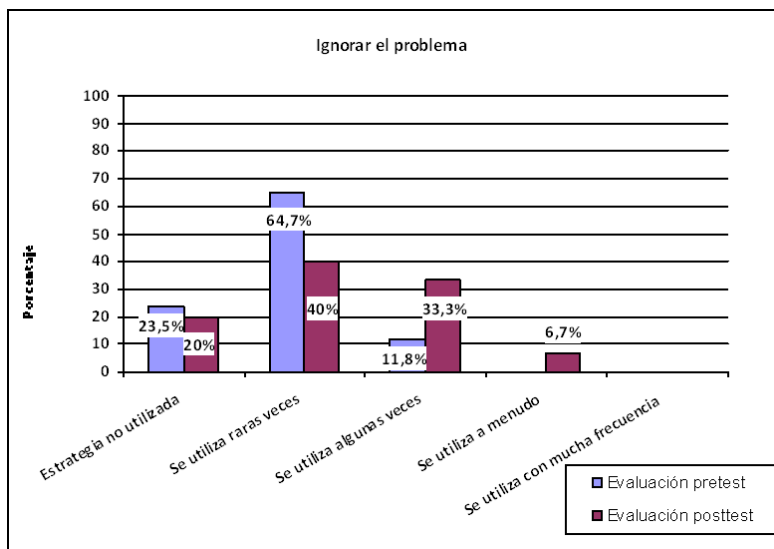


Gráfico 31. Ignorar el problema. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest

En el Gráfico 32 representamos la frecuencia de utilización de la estrategia “**Autoinculparse**”. Aunque en general la utilización de esta estrategia no es muy alta, se puede observar cómo esta estrategia es más utilizada al final del proceso que al principio. Disminuye a lo largo del curso el número de alumnos que utiliza raras veces esta herramienta, y aumenta el número de los que lo hace a menudo, pasando de 0 al 13,3% del alumnado mediador.

En relación a la media de utilización de esta estrategia, se puede observar en la Tabla 6 que esta estrategia obtiene una media de utilización de $\bar{x}=48,24$ en la fase inicial de la investigación y su utilización aumenta tras el paso de los alumnos mediadores por el programa, de tal manera que al final del programa la puntuación media es de $\bar{x}=51,67$.

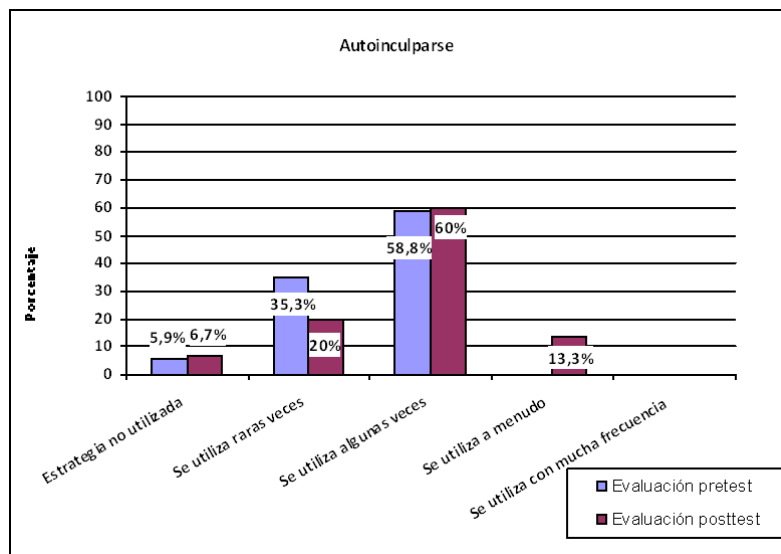


Gráfico 32. Autoinculparse. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest

Analizamos a continuación la frecuencia de utilización de la estrategia “Reservarlo para sí”. Como se puede observar en el Gráfico 33, la estrategia es utilizada más al final del proceso, en la evaluación posttest. Aumenta hasta un 73,3% el porcentaje de alumnos mediadores la ponen en marcha algunas veces, y aunque el porcentaje es bajo (6,7%), aumenta también el grupo de alumnos que pone en marcha la estrategia a menudo.

En relación a la media de utilización de esta estrategia, se puede observar que esta estrategia obtiene una media de utilización de $\bar{x}=42,65$ en la fase inicial de la investigación y su utilización aumenta tras la puesta en marcha del programa de mediación, de tal manera que al final del programa la puntuación media es de $\bar{x}=53,33$. Cabe destacar que se trata de la estrategia que más aumenta a lo largo del proceso, aunque a pesar de ello, su utilización no es tan habitual como otras.

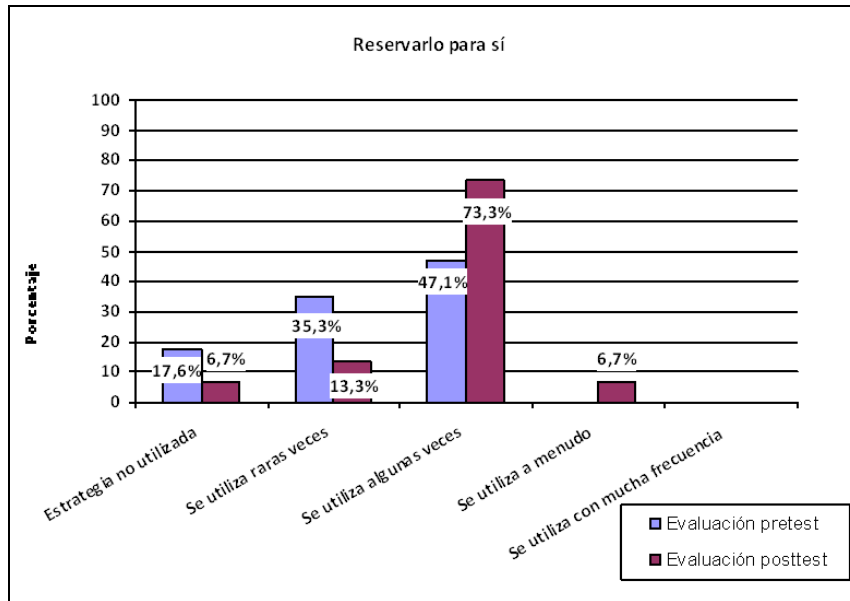


Gráfico 33. Reservarlo para sí. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest

En el Gráfico 34 mostramos la comparación de la utilización de la estrategia “**Buscar apoyo espiritual**”. Como se puede observar esta herramienta es poco utilizada tanto antes como después del proceso. Sin embargo, aumenta su empleo al final de curso, donde nos encontramos un 66,7% de alumnos que la utilizan raras veces, que baja respecto al 94,1% que lo hacía en la fase inicial. El porcentaje de alumnos que utiliza la estrategia algunas veces se incrementa hasta el 33,3%.

En relación a la media de utilización de esta estrategia, se puede observar en la Tabla 6 que esta estrategia obtiene una media de utilización de $\bar{x}=36,47$ en la fase inicial de la investigación y su utilización aumenta tras la puesta en marcha del programa de mediación, de tal manera que al final del programa la puntuación media es de $\bar{x}=41,33$. Se trata de la estrategia menos utilizada por el alumnado mediador tanto en la evaluación pretest como en la evaluación posttest.

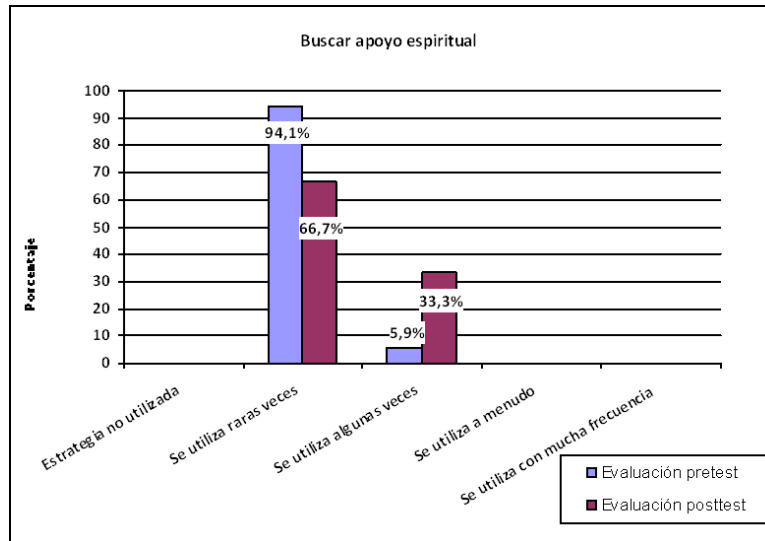


Gráfico 34. Buscar apoyo espiritual. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest

En el Gráfico 35 mostramos el grado de utilización de la técnica “**Fijarse en lo positivo**”. En el inicio de curso la estrategia se utiliza más frecuentemente, ya que cerca de un 50% de los alumnos mediadores señalan que hacen uso de ella “a menudo”. Hay que destacar que al final de curso desaparece el pequeño porcentaje de alumnos que dice utilizar la estrategia raras veces.

En relación a la media de utilización de esta estrategia, se puede observar en la tabla de medias que esta estrategia obtiene una media de utilización de $\bar{x}=70,00$ en la fase inicial de la investigación y su utilización, al contrario que la mayoría de estrategias, disminuye tras la puesta en marcha del programa de mediación, de tal manera que al final del programa la puntuación media es de $\bar{x}=65,67$, tal y como se refleja en la Tabla 6.

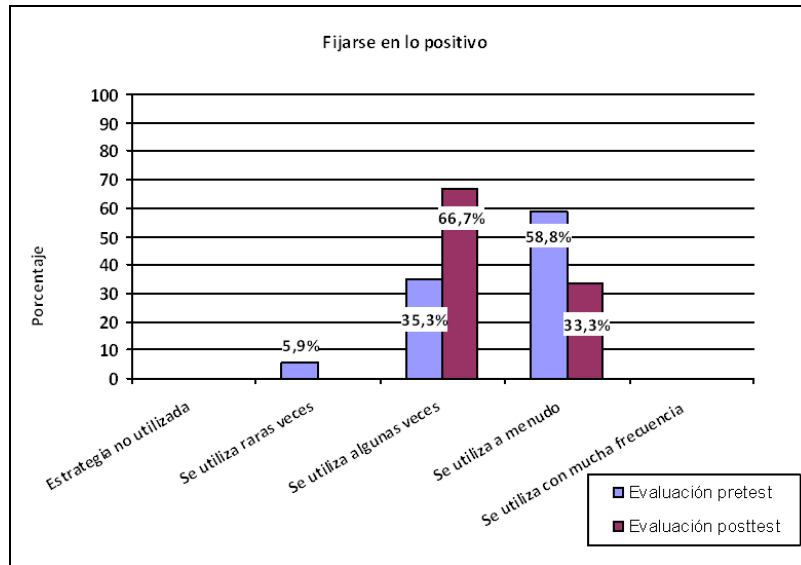


Gráfico 35. Fijarse en lo positivo. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest

Destacamos a continuación la utilización de la estrategia “**Buscar ayuda profesional**”. Como se puede observar en el Gráfico 36, se trata de una herramienta que es más utilizada al final del proceso. Destacar que en la evaluación pretest un 23,5% de los alumnos dicen no utilizarla nunca, y un 47,1% raras veces, sin embargo, a final de curso, en la evaluación posttest, casi la mitad de los alumnos señala que la utiliza algunas veces, un 17,6% lo hace a menudo, y un 5,9% lo hace con mucha frecuencia.

En relación a la media de utilización de esta estrategia, se puede observar en la Tabla 6 que esta estrategia obtiene una media de utilización de $\bar{x}=56,47$ en la fase inicial de la investigación y su utilización aumenta tras la puesta en marcha del programa de mediación, de tal manera que al final del programa la puntuación media es de $\bar{x}=62,33$.

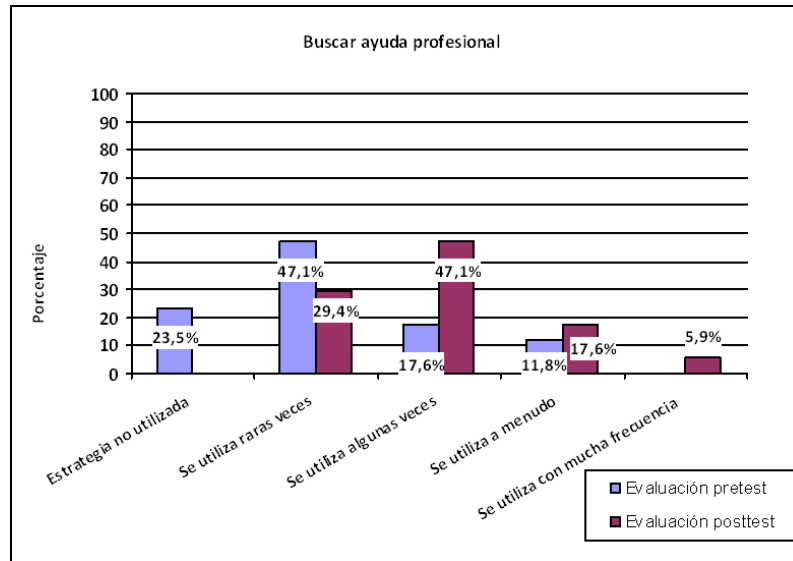


Gráfico 36. Buscar ayuda profesional. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest

Reflejamos a continuación la utilización de la estrategia “**Buscar diversiones relajantes**”. Como se puede observar, es una de las técnicas más empleadas por los alumnos. Se trata de una estrategia que aumenta en uso tras el proceso. Cabe destacar que, en la evaluación posttest, un 86,6% utiliza esta estrategia a menudo (53,3%) o con mucha frecuencia (33,3%).

En relación a la media de utilización de esta estrategia, se puede observar en la Tabla 6 que esta estrategia obtiene una media de utilización de $\bar{x}=79,06$ en la fase inicial de la investigación y su utilización aumenta tras la puesta en marcha del programa de mediación, de tal manera que al final del programa la puntuación media es de $\bar{x}=80,27$. Se trata de la estrategia que más utilizan los jóvenes mediadores para lidiar con los conflictos, tanto antes como después de su paso por el equipo de mediación.

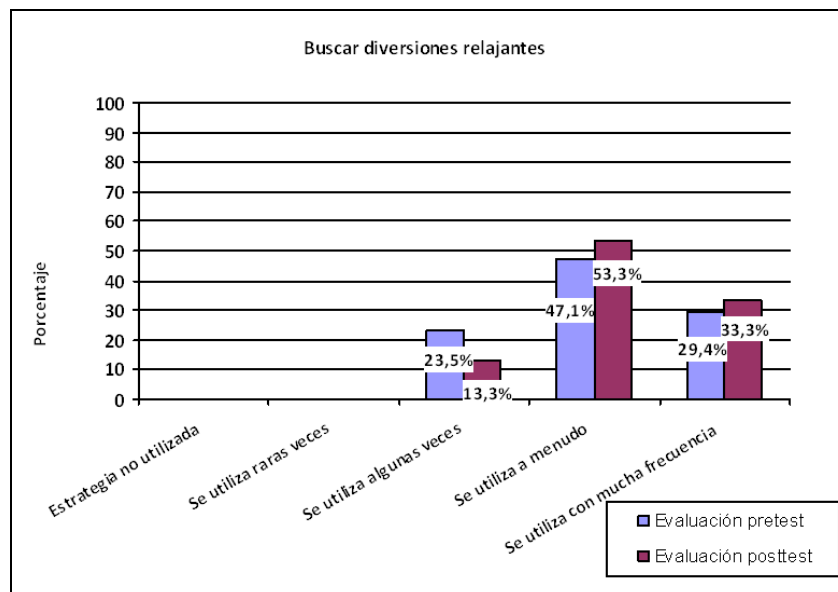


Gráfico 37. Buscar diversiones relajantes. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest

Por último, mostramos en el Gráfico 38 la utilización de la estrategia “**Distracción física**”. Como se puede observar, la estrategia es utilizada ampliamente antes y después del programa. Aunque, si nos fijamos en las dos últimas columnas, se puede observar cómo disminuye levemente su utilización a lo largo del proceso. Un 70% de los alumnos mediadores utilizan la estrategia a menudo o con mucha frecuencia en la fase inicial, frente a un 60% que lo hace en la fase final.

En relación a la media de utilización de esta estrategia, se puede observar en la Tabla 6 que esta estrategia obtiene una media de utilización de $\bar{x}=76,59$ en la fase inicial de la investigación y su utilización, al contrario que la mayoría de estrategias, disminuye tras la puesta en marcha del programa de mediación, de tal manera que al final del programa la puntuación media es de $\bar{x}=72,80$.

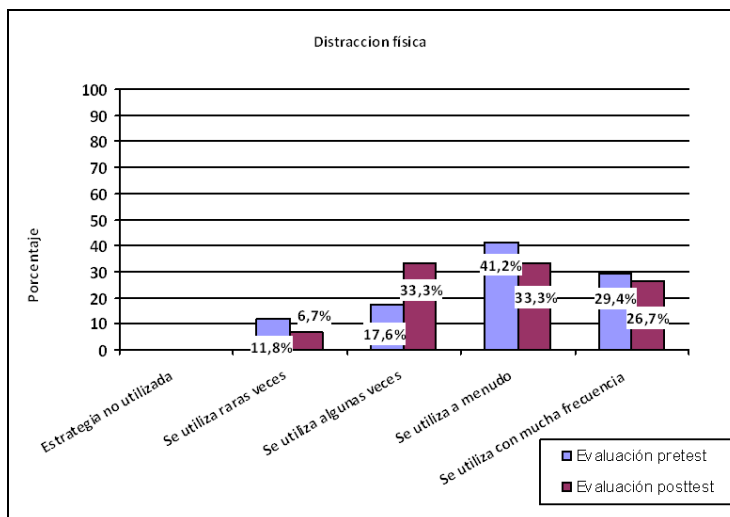


Gráfico 38. Distracción física. Frecuencia de utilización en la evaluación pretest y posttest

En la Tabla 7 mostramos los datos obtenidos tras pasar la **prueba T de Student para muestras relacionadas**. Aplicamos esta prueba que es útil para aquellos casos en los que se tiene un grupo al cual se le aplican varias observaciones, en este caso a una misma muestra se le aplica pretest y posttest con el objetivo de observar las diferencias entre ambos momentos.

Tabla 7. Resultados de la Prueba T de Student para muestras relacionadas

	Prueba T	Sig. Bil.
Buscar apoyo social	-,630	,539
Concentrarse en resolver el problema	-,653	,524
Esforzarse y tener éxito	-1,341	,201
Preocuparse	,488	,633
Invertir en amigos íntimos	,216	,832
Buscar pertenencia	-1,404	,182
Hacerse ilusiones	-,369	,718
Falta de afrontamiento	-,606	,554
Reducción de la tensión	-1,837	,088

Acción social	,063	,950
Ignorar el problema	-1,810	,092
Autoinculparse	-,752	,465
Reservarlo para sí	-1,750	,102
Buscar apoyo espiritual	-1,781	,097
Fijarse en lo positivo	,975	,346
Buscar ayuda profesional	-1,045	,314
Buscar diversiones relajantes	-,730	,477
Distracción física	,000	1,000

gl= 14

* $p \leq .05$

En cuanto a la efectividad del programa de mediación en el grupo experimental, podemos destacar que no ha habido cambios significativos tal y como muestra el análisis realizado con la prueba T de Student para muestras relacionadas. Mostramos los datos más relevantes que aparecen en la tabla, es decir, aquellos en los que las medias antes y después del programa difieren más entre sí:

- Para la variable “Reducción de la tensión” el cálculo estadístico arroja los siguientes datos $t(14)=-1,837$, $p=0,088$ entre las mediciones efectuadas antes y después de pasar por el equipo de mediación.
- En la variable “Ignorar el problema” los datos obtenidos son los siguientes: $t(14)=-1,810$, $p=0,092$.
- Por último, en la estrategia “Buscar apoyo espiritual” los datos obtenidos son los siguientes: $t(14)=-1,781$, $p=0,097$.

Es decir, aunque no se han producido diferencias significativas, la utilización de estas tres estrategias es la que más ha cambiado, aumentando su frecuencia, a lo largo del programa por parte del alumnado mediador. La primera de estas estrategias, *Reducción de la tensión*, es la que más tiene que ver con las habilidades desarrolladas

a lo largo del curso en el equipo de mediación, en cuanto que para trabajar los conflictos una de las claves es tratar de resolver éste cuando las partes han dejado pasar un tiempo y la intensidad de las emociones no es tan alta.

1.1.3. Diferencias por sexo en los resultados de la escala ACS.

Nos centramos a continuación en valorar la variable sexo en el estudio de la escala ACS, para ello, mostramos en la Tabla 8, la media de utilización de cada una de las herramientas de la prueba, separando los resultados por sexo. Las puntuaciones del test, van desde un mínimo de 20 puntos a un máximo de 105, 20 puntos indica que la estrategia no se ha utilizado y 100⁶ que la estrategia se ha utilizado con mucha frecuencia, siendo el punto medio 60 puntos.

Tabla 8. Resultados de la escala ACS en función de la variable "sexo"

	Grupo control				Grupo experimental			
	Mujeres		Hombres		Mujeres		Hombres	
	<i>PRE</i>	<i>POST</i>	<i>PRE</i>	<i>POST</i>	<i>PRE</i>	<i>POST</i>	<i>PRE</i>	<i>POST</i>
Buscar apoyo social	63,50	68,57	51,73	56,73	74,91	78,55	68,00	73,00
Concentrarse en resolver el problema	61,00	72,00	56,80	61,09	76,36	77,09	62,00	74,00
Esforzarse y tener éxito	65,50	72,57	69,07	58,91	65,82	70,55	69,33	70,00
Preocuparse	73,50	75,43	64,00	64,00	75,27	74,91	68,67	65,50
Invertir en amigos íntimos	66,00	66,86	62,53	62,91	65,82	66,91	59,33	57,00
Buscar pertenencia	67,00	70,86	62,13	64,36	68,00	70,91	60,67	70,00
Hacerse ilusiones	54,50	57,71	51,47	55,27	53,45	56,00	51,33	53,00
Falta de afrontamiento	40,00	43,43	44,80	50,55	43,64	44,73	35,33	38,00
Reducción de la tensión	39,00	40,57	38,67	47,27	45,45	53,45	35,33	36,00
Acción social	36,88	40,00	36,00	44,09	41,36	40,91	41,67	46,25
Ignorar el problema	46,88	44,29	44,53	45,00	38,18	42,27	35,00	45,00

⁶ Tal y como señala la propia prueba ACS, es posible que en algún caso las escalas de tres elementos: "Buscar ayuda profesional", "Buscar diversiones relajantes" y "Distracción física" arrojen un resultado superior a 100 (hasta 105).

Autoinculparse	43,13	45,86	46,33	48,18	49,55	50,91	45,83	53,75
Reservarlo para sí	54,38	52,14	46,33	47,73	40,91	55,00	45,83	48,75
Buscar apoyo espiritual	40,63	42,14	40,33	41,82	38,18	43,18	33,33	36,25
Fijarse en lo positivo	67,50	66,43	62,33	56,82	69,55	66,36	70,83	63,75
Buscar ayuda profesional	45,00	47,14	46,67	48,18	53,64	62,73	61,67	61,25
Buscar diversiones relajantes	78,75	76,00	73,27	66,82	74,45	84,00	87,50	70,00
Distracción física	63,88	76,00	67,20	64,91	66,82	72,55	94,50	73,50

Para poder advertir mejor los resultados, hemos seleccionado y mostrado en el Gráfico 39 la media de utilización de las estrategias por parte del grupo experimental, es decir de los alumnos mediadores, al final del proceso, tras su participación en el equipo de mediación. La muestra es de 15 alumnos mediadores, 11 de ellos son mujeres y 4 son hombres. Como se puede observar, en la mayoría de estrategias, las mujeres se sitúan por encima de los hombres. Aquellas estrategias que los hombres utilizan más que las mujeres son *acción social, ignorar el problema, autoinculparse y distracción física*.

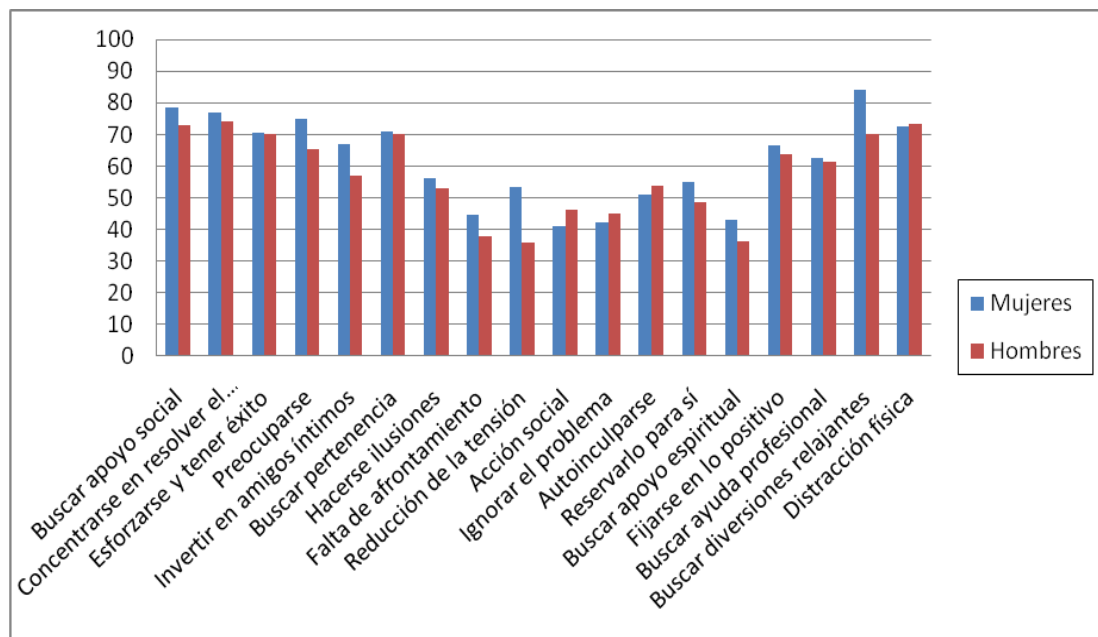


Gráfico 39. Media de utilización de las estrategias de la escala ACS del grupo experimental en la evaluación posttest en función de la variable "sexo"⁷

⁷ No se muestran los porcentajes de cada una de las estrategias por falta de espacio.

Estos resultados concuerdan con lo mostrado en algunas investigaciones (Litvack, Mcdougall y Romney, 1997; Mestre, Frías y Samper, 2004) que recogen puntuaciones significativamente superiores en habilidades sociales en las mujeres, en concreto en habilidades como la empatía. Cabe destacar, que dos de las estrategias en las que los hombres obtienen una mayor puntuación: *acción social* y *distracción física* están relacionadas, como su propio nombre indica con la realización de una tarea física; esto va en línea con lo mostrado por diversas encuestas de salud, entre la que destacamos la realizada recientemente por la Generalitat de Cataluña (2014) que señala que los hombres realizan más actividad física que las mujeres.

1.2. RESULTADOS DE LA ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES (EHS) DE ELENA GISMERO (2000)

Mostramos en este apartado los resultados tras el análisis de la escala EHS que han realizado los alumnos antes y después de su paso por el programa. Comenzaremos comparando las escalas que recoge esta prueba y valorando su utilización por parte del grupo experimental y control tras el paso por el equipo de mediación, posteriormente nos centraremos en el grupo experimental para ver los cambios que se han producido antes y después de su paso por dicho equipo.

1.2.1. Comparación de la frecuencia de utilización de las distintas estrategias por parte del grupo experimental y el grupo control en la evaluación posttest de la escala EHS.

Como ya hemos definido en el apartado de metodología, la escala EHS recoge seis subescalas que miden distintos aspectos relacionados con las habilidades sociales. Ya hemos recogido una descripción en apartados anteriores, pero citamos aquí el nombre de las seis subescalas que a continuación pasaremos a analizar:

- I. Autoexpresión en situaciones sociales.
- II. Defensa de los propios derechos como consumidor
- III. Expresión de enfado o disconformidad.
- IV. Decir no y cortar interacciones.
- V. Hacer peticiones.
- VI. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

Del total de la muestra de 40 alumnos, en esta prueba han participado 32, debido a que no todos los alumnos han estado presentes en ambos momentos de la evaluación. El grupo experimental lo forman 15 alumnos, y el grupo control, un total de 17 alumnos.

Antes de la descripción más detallada, mostramos en la Tabla 9 un resumen con la media de utilización de cada uno de estos seis factores y la desviación típica tanto para el grupo control como para el grupo experimental en la evaluación posttest.

Como se puede observar, todas las estrategias tienen una frecuencia de uso más alta por parte del grupo experimental que por parte del grupo control. En negrita marcamos la cifra más alta de los dos grupos (experimental y control). Añadimos asimismo dos columnas que recogen los datos que la propia prueba ofrece, se trata del baremo de jóvenes (Gismero, 2000). Los datos son los que aparecen en color azul y nos permiten realizar una comparación con la muestra estandarizada. Esta muestra estandarizada se compone de jóvenes (N=1.017) que cursaban estudios de ESO, bachillerato y formación profesional, los varones (48,6%) tenían una edad media de $\bar{x}=15,84$ años y una desviación típica de $s=1,88$, mientras que en las mujeres (51,4%) sus estadísticos básicos en edad eran $\bar{x}=15,84$ y $s=2,14$, respectivamente (Gismero, 2000).

Tabla 9. Comparativa medias fase final (grupo experimental y control)

COMPARATIVA MEDIAS						
	Grupo experimental		Grupo control		BAREMO ESCALA EHS	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Autoexpresión en situaciones sociales.	24,88	5,925	22,53	4,002	24,26	4,78
Defensa de los propios derechos como consumidor	14,65	3,020	14,41	3,124	14,5	3,0
Expresión de enfado o disconformidad	11,82	3,340	10,82	2,744	11,27	2,51
Decir no y cortar interacciones	18,12	2,759	17,00	3,553	16,14	3,49
Hacer peticiones	15,71	3,687	14,06	2,487	15,45	2,72

Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	15,29	2,845	14,06	2,536	13,46	3,45
Puntuación GLOBAL	100,47	16,644	92,88	14,084	95,16	13,67

A continuación, mostramos gráficamente estos datos, en concreto se recoge la media de utilización de cada una de las seis subescalas. Podemos observar cómo, en todas las subescalas, el grupo experimental, al final del curso escolar, obtiene mayores puntuaciones que el grupo control y que el baremo que ofrece la propia escala EHS.

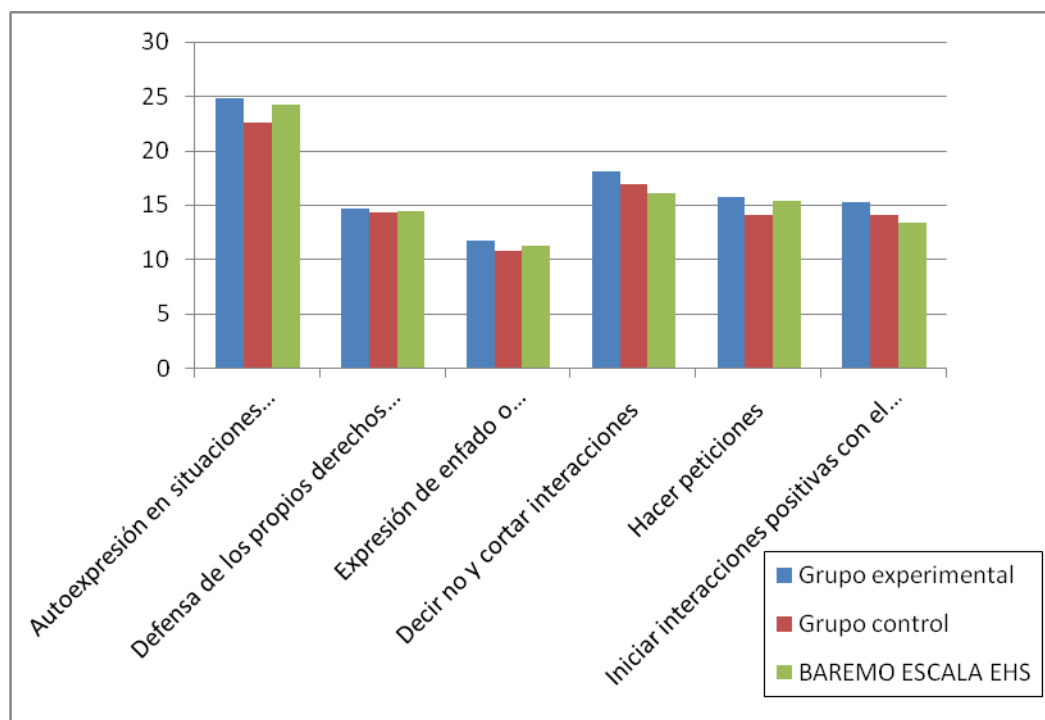


Gráfico 40. Media de utilización de los seis subfactores de la escala EHS en la evaluación posttest por parte del grupo experimental y el grupo control⁸

A continuación, estudiaremos las frecuencias de utilización de cada uno de los factores, para ello nos serviremos de las puntuaciones centiles. Esto nos da información sobre en qué posición se encuentran los jóvenes de nuestras investigación en relación a la muestra global de la escala EHS en su conjunto.

En el Gráfico 41 mostramos el porcentaje de alumnado que se encuentra en cada percentil. Hemos agrupado los percentiles en cuatro grupos (0-25, 26-50, 51-75, 76-

⁸ No se muestran los porcentajes de cada una de las estrategias por falta de espacio.

100) para que visualmente quede más claro. Como se puede observar, casi la mitad del grupo experimental (41,2%) se encuentra entre los percentiles 76 y 100 en el factor “**Autoexpresión en situaciones sociales**”. El grupo control se encuentra repartido entre los percentiles 1 y 75, la gran mayoría de alumnos se concentran en el percentil entre 0 y 25 lo que indica una puntuación más baja en este factor.

Como se puede observar en la Tabla 9 recogida al inicio de este apartado, el grupo experimental obtiene una media de $\bar{x}=24,88$ en la utilización de este factor; la media que ofrece la propia prueba pasada a una muestra amplia de jóvenes es de $\bar{x}=24,26$, lo que indica que el conjunto de alumnado mediador se encuentra por encima de la media en la utilización de este factor. La media del grupo control se encuentra un poco por debajo de estas cifras, nuestra investigación muestra una media de $\bar{x}=22,53$.

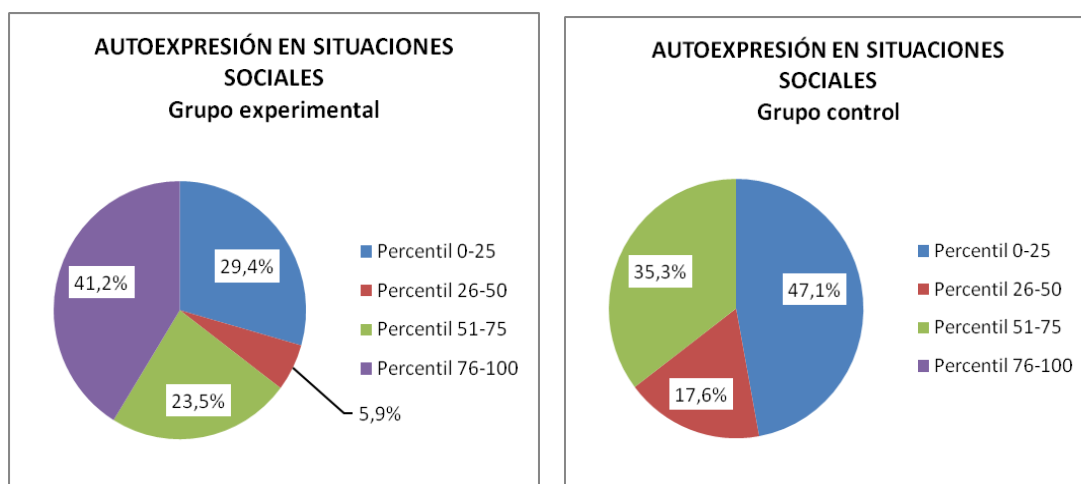


Gráfico 41. Autoexpresión en situaciones sociales. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental

En el Gráfico 42 mostramos el porcentaje de alumnado que se encuentra en cada percentil en el factor “**Defensa de los propios derechos como consumidor**”. Como se puede observar, el conjunto de alumnado mediador obtiene una puntuación más alta en esta habilidad, el 58,8% de los alumnos mediadores se sitúan por encima del percentil 50, mientras que en el grupo control lo hace un 43,8% de la muestra.

En la Tabla 9 que recoge las medias de utilización de cada una de las subescalas, podemos observar como el grupo experimental obtiene una media de $\bar{x}=14,65$ en la utilización de este factor; la media que ofrece la propia prueba (Gismero, 2000) es de

$\bar{x}=14,5$, lo que indica que el conjunto de alumnado mediador se encuentra ligeramente por encima de la media en la utilización de este factor. La media del grupo control se encuentra un poco por debajo de estas cifras, nuestra investigación muestra una media de $\bar{x}=14,41$.

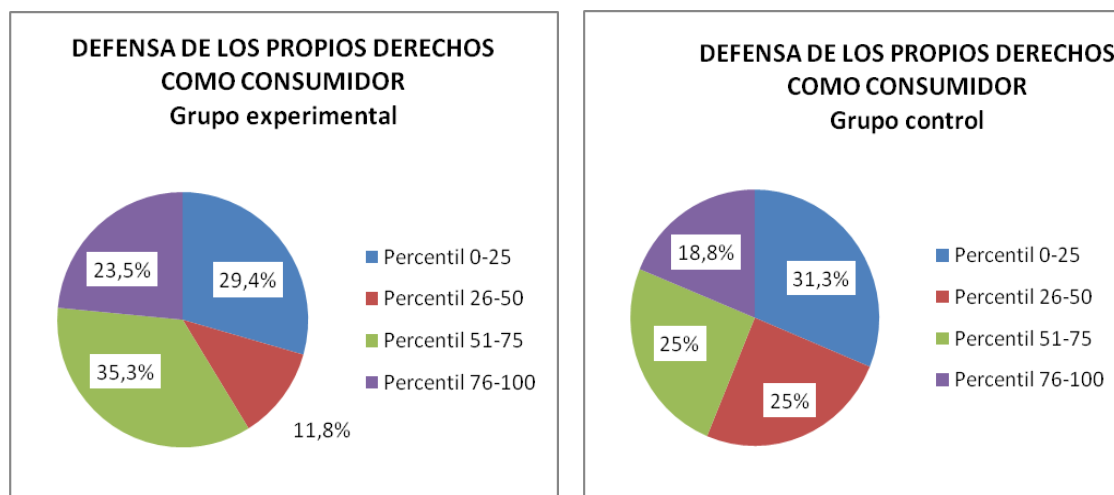


Gráfico 42. Expresión de los propios derechos como consumidor. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental

En el Gráfico 43 mostramos el porcentaje de alumnado que se encuentra en cada percentil en el factor “**Expresión de enfado o disconformidad**”. Como se observa, el conjunto de alumnado mediador obtiene una puntuación más alta en esta habilidad, el 70,6% de los alumnos mediadores se sitúan por encima del percentil 50, mientras que en el grupo control lo hace un 58,8% de la muestra.

Podemos añadir, que en la Tabla 9, recogida al inicio de este apartado, vemos que el grupo experimental obtiene una media de $\bar{x}=11,82$ en la utilización de este factor; la media que ofrece la propia prueba es de $\bar{x}=11,27$ lo que indica que el conjunto de alumnado mediador que ha participado en nuestra investigación utiliza en mayor grado esta habilidad que la muestra de jóvenes que recoge la propia prueba. La media del grupo control es de $\bar{x}=10,82$, por tanto, esta puntuación se encuentra un poco por debajo de la del grupo experimental.

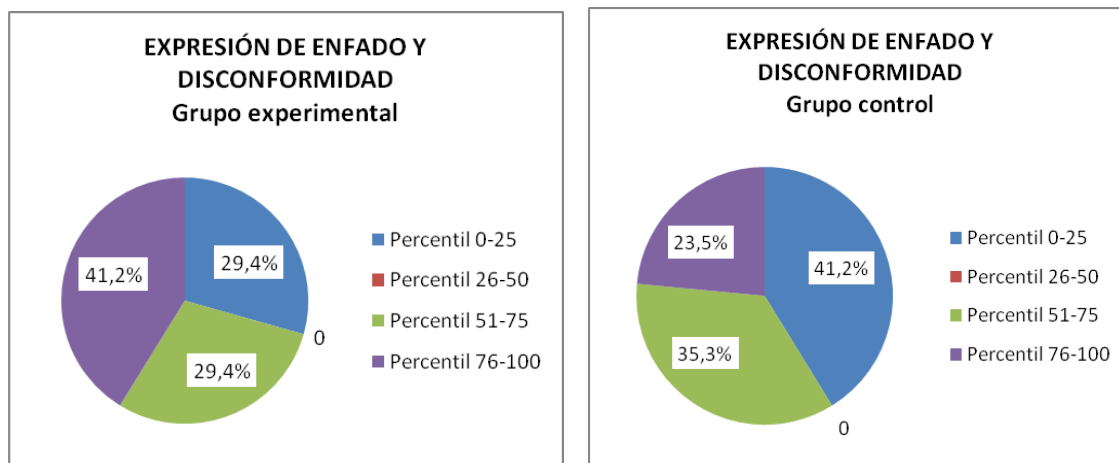


Gráfico 43. Expresión de enfado o disconformidad. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental

En el Gráfico 44 mostramos el porcentaje de alumnado que se encuentra en cada percentil en el factor “**Decir no y cortar interacciones**”. Como se puede observar, el conjunto de alumnado mediador obtiene una puntuación más alta en esta habilidad, el 82,4% de los alumnos mediadores se sitúan por encima del percentil 50, mientras que en el grupo control lo hace un 58,8% de la muestra.

Si miramos la Tabla 9 que recoge las medias de utilización de cada una de las subescalas, podemos observar como el grupo experimental obtiene una media de $\bar{x}=18,12$ en la utilización de este factor; la media que ofrece la propia prueba es de $\bar{x}=16,14$ lo que indica que el conjunto de alumnado mediador que ha participado en nuestra investigación utiliza en mayor grado esta habilidad que la muestra de jóvenes que recoge la propia prueba. También el grupo control, con una media de $\bar{x}=17$, se encuentra por encima del baremo ofrecido por la prueba.

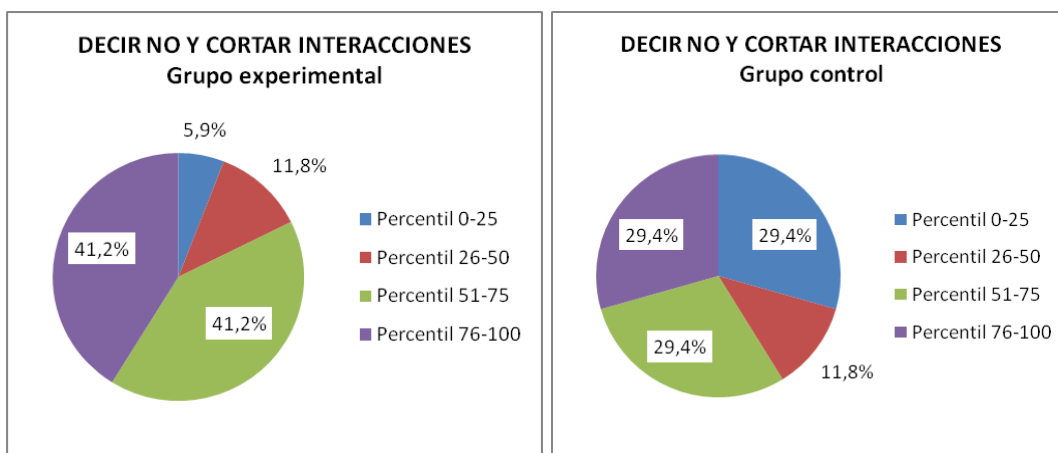


Gráfico 44. Decir no y cortar interacciones. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental

En el Gráfico 45 mostramos el porcentaje de alumnado que se encuentra en cada percentil en el factor “**Hacer peticiones**”. El conjunto de alumnado mediador obtiene una puntuación más alta en esta habilidad, el 82,4% de los alumnos mediadores se sitúan por encima del percentil 50, mientras que en el grupo control lo hace un 58,8% de la muestra.

Si observamos la Tabla 9 que recoge las medias de utilización de cada una de las subescalas, el grupo experimental obtiene una media de $\bar{x}=15,71$ en la utilización de este factor; la media que ofrece la propia prueba pasada a una muestra amplia de jóvenes es de $\bar{x}=15,45$ lo que indica que el conjunto de alumnado mediador que ha participado en nuestra investigación se encuentra ligeramente por encima en la utilización de esta habilidades que la media de jóvenes que recoge la propia escala. La media del grupo control $\bar{x}=14,06$, se encuentra ligeramente por debajo del baremo ofrecido por la prueba.

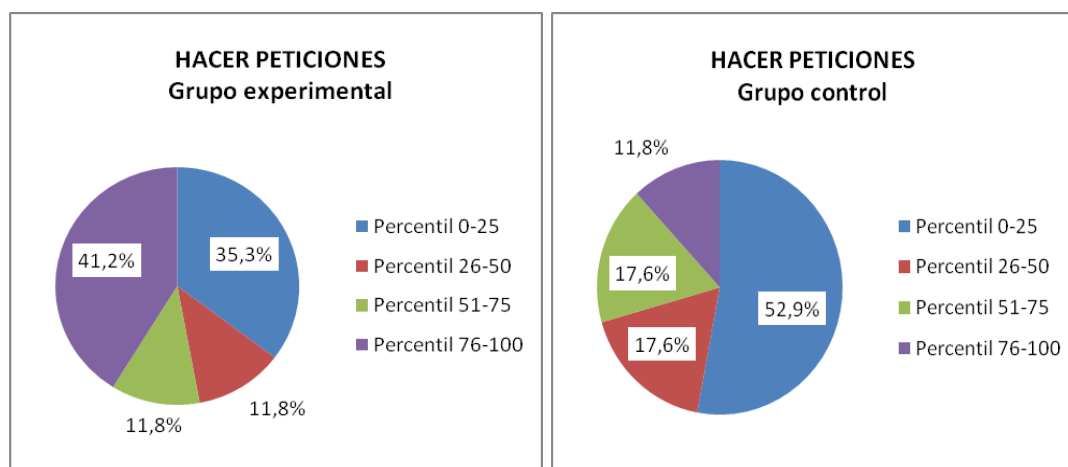


Gráfico 45. Hacer peticiones. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental

En el Gráfico 46 mostramos el porcentaje de alumnado que se encuentra en cada percentil en el factor “**Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto**”. Como se observa en el gráfico, el conjunto de alumnado mediador obtiene una puntuación más alta en esta habilidad, casi la mitad de los alumnos (47,1%) se encuentra entre el percentil 76 y el 100, mientras que en el grupo control lo hace una parte más pequeña de la muestra, en concreto el 17,6%.

Tal y como se recoge en la Tabla 9, el grupo experimental obtiene una media de $\bar{x}=15,29$ en la utilización de este factor; la media que ofrece la propia prueba es de

$\bar{x}=13,46$ lo que indica que el conjunto de alumnado mediador que ha participado en nuestra investigación utiliza en mayor grado esta habilidad. También la media del grupo control, que es de $\bar{x}=14,06$, se encuentra ligeramente por encima del baremo ofrecido por la prueba.

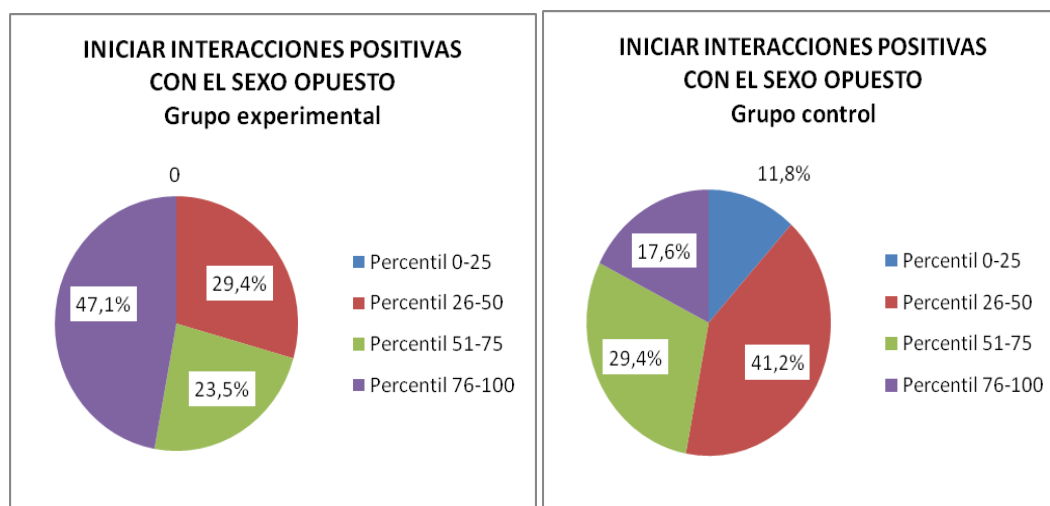


Gráfico 46. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental

Por último, en el Gráfico 47 mostramos el porcentaje de alumnado que se encuentra en cada percentil según su puntuación total que resulta de sumar los seis factores anteriores. Esta puntuación nos da una información general sobre el grado en que el alumnado utiliza los distintos tipos de habilidades sociales. Como se observa, el conjunto de alumnado mediador obtiene una puntuación global más alta; más de la mitad de la muestra (52,9%) se sitúa entre el percentil 76 y 100, frente al 23,5% del grupo control.

En la Tabla 9 que recoge las medias de utilización de cada una de las subescalas, podemos observar como el grupo experimental obtiene una media de $\bar{x}=100,47$ en la utilización general de estas habilidades; la media que ofrece la propia prueba es de $\bar{x}=95,16$ lo que indica que el conjunto de alumnado mediador que ha participado en nuestra investigación utiliza en mayor grado las habilidades mostradas en comparación con la muestra de jóvenes que recoge la propia prueba. La media del grupo control se encuentra por debajo del baremo ofrecido por la prueba, en nuestra investigación el grupo control obtiene una media de $\bar{x}=92,88$.

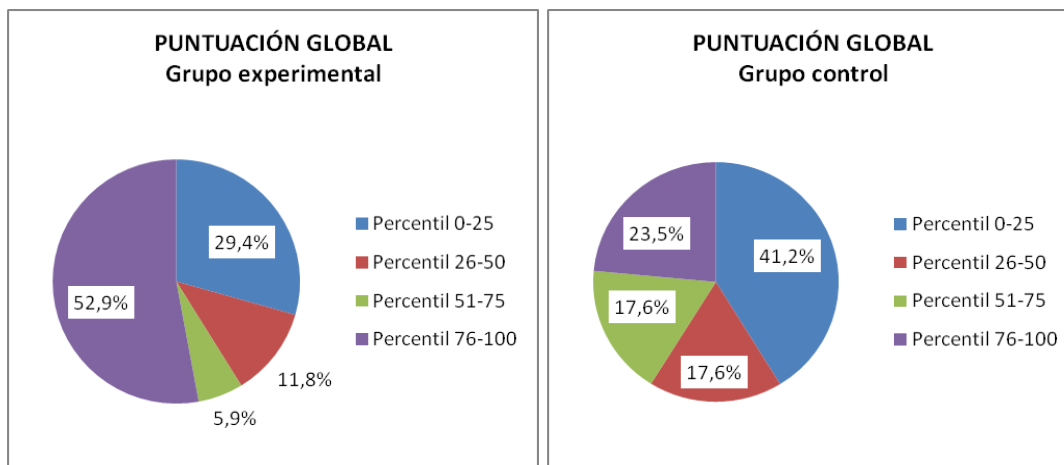


Gráfico 47. Puntuación global. Frecuencia de utilización del grupo control y experimental

Tras mostrar las frecuencias, analizamos a continuación a través de la **prueba T de Student para muestras independientes** si las diferencias entre el grupo experimental y el grupo control son significativas. Esta prueba se aplica cuando se quieren comparar dos muestras a las cuales se les han aplicado diferentes tratamientos, a fin de observar las diferencias significativas en cuanto a la varianza de los grupos. Presentamos a continuación en la Tabla 10 el valor de este estadístico.

Tabla 10. Resultados de la Prueba T de Student para muestras independientes

	Prueba T	Sig. Bil.
Autoexpresión en situaciones sociales.	1,357	,184
Defensa de los propios derechos como consumidor	,223	,825
Expresión de enfado o disconformidad.	,954	,347
Decir no y cortar interacciones.	1,024	,313
Hacer peticiones.	1,527	,137
Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.	1,336	,191
Puntuación GLOBAL	1,435	,161

gl= 32

*p≤0.05

La significación bilateral en todos los casos se encuentra por encima de 0,05, lo que nos lleva a aceptar que las medias de ambas muestras son estadísticamente

iguales, o lo que es lo mismo, no se han encontrado diferencias significativas entre las dos muestras en lo referente a su media.

1.2.2. Comparación de la frecuencia de utilización de las distintas estrategias de la escala EHS por parte del grupo experimental en la evaluación pre y posttest.

En este apartado analizamos únicamente la muestra de alumnado mediador, lo hacemos comparando las puntuaciones en la escala EHS antes y después de su participación en el equipo de mediación. El objetivo es conocer si se produce un cambio en la utilización de alguna de las seis habilidades que propone la escala tras haber participado en el proceso de mediación. El análisis lo realizamos sobre la muestra de 15 alumnos que han podido realizar adecuadamente la evaluación al inicio y al final del curso escolar.

Como ya hemos definido en el apartado de metodología y en el subapartado anterior, la escala EHS recoge seis subescalas que miden distintos aspectos relacionados con las habilidades sociales:

- I. Autoexpresión en situaciones sociales.
- II. Defensa de los propios derechos como consumidor.
- III. Expresión de enfado o disconformidad.
- IV. Decir no y cortar interacciones.
- V. Hacer peticiones.
- VI. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

Antes de la descripción más detallada, mostramos en la Tabla 11 la media de utilización de cada una de estos seis factores y la desviación típica del grupo experimental en la evaluación pre y posttest.

Como se puede observar, se producen algunos cambios en las habilidades del grupo de alumnos mediadores antes y después del proceso. En **negrita** marcamos la cifra más alta de las dos evaluaciones (pre y posttest). Añadimos de nuevo dos

columnas que recogen los datos que la propia prueba ofrece, y cuyas características han sido recogidas anteriormente.

Tabla 11. Comparativa de medias del grupo experimental. Fase inicial y fase final

COMPARATIVA MEDIAS GRUPO EXPERIMENTAL						
	PRETEST		POSTTEST		BAREMO ESCALA EHS	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Autoexpresión en situaciones sociales	25,33	3,288	24,88	5,925	24,26	4,78
Defensa de los propios derechos como consumidor	14,87	2,997	14,65	3,020	14,5	3,0
Expresión de enfado o disconformidad	12,47	1,846	11,82	3,340	11,27	2,51
Decir no y cortar interacciones	17,40	2,530	18,12	2,759	16,14	3,49
Hacer peticiones	15,87	2,356	15,71	3,687	15,45	2,72
Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	14,00	2,646	15,29	2,845	13,46	3,45
Puntuación GLOBAL	99,93	12,221	100,47	16,644	95,16	13,67

En el Gráfico 48 mostramos estos datos representados. Al igual que en la Tabla 11, se puede observar los cambios que se producen en la utilización de estas habilidades antes y después del paso del alumnado por el equipo de mediación. Podemos observar como hay dos estrategias que los alumnos y alumnas utilizan más después del paso por el programa: “Decir no y cortar interacciones” e “Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto”. También se produce un aumento de la puntuación global de la prueba que resulta de sumar los valores de los seis factores. Por último, señalar que hay cuatro estrategias que se utilizan con mayor frecuencia en la evaluación pretest en relación a la posttest: “Autoexpresión en situaciones sociales”, “Defensa de los propios derechos como consumidor”, “Expresión de enfado o disconformidad” y “Hacer peticiones”.

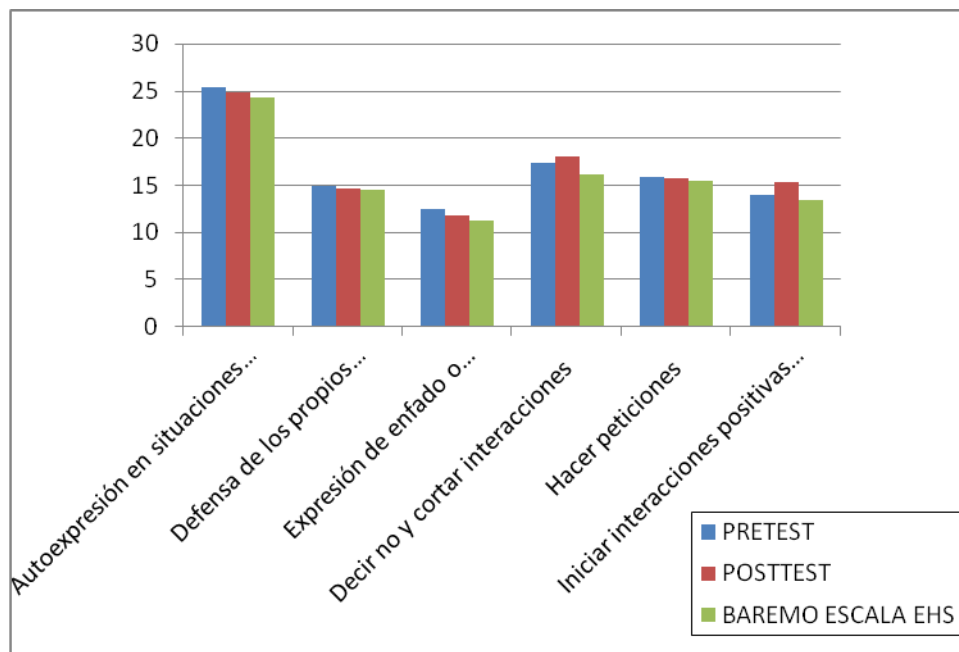


Gráfico 48. Media de utilización de los seis subfactores de la escala EHS en la fase inicial y final por el grupo experimental⁹

A continuación, estudiaremos las frecuencias de utilización de cada uno de los factores, para ello nos serviremos de las puntuaciones centiles. Esto nos da información sobre en qué posición se encuentran los jóvenes de nuestras investigación en relación a la muestra global de la escala EHS en su conjunto.

En el Gráfico 49 mostramos el porcentaje de alumnado que se encuentra en cada percentil en el factor “**Autoexpresión en situaciones sociales**”. Hemos agrupado los percentiles para que visualmente quede más claro. Como señalábamos al principio del apartado, vamos a comparar las puntuaciones que obtiene el grupo experimental, es decir, el grupo de alumnado mediador en la evaluación pre y posttest. En este factor, aunque la media apenas sufre cambios, sí se producen ligeras variaciones en los percentiles en los que se encuentran los alumnos antes y después de su paso por el equipo de mediación. Curiosamente, se puede observar como aumenta al final del proceso el número de alumnos que se sitúan entre los percentiles 0 y 25 (29,4%) y los que se sitúan en los percentiles 76-100 (41,2%). Lo contrario ocurre en la parte media del gráfico, disminuye el número de alumnos que se encuentran entre los percentiles intermedios (26-75).

⁹ No se muestran los porcentajes de cada una de las estrategias por falta de espacio.

Como se puede observar en la Tabla 11 que recoge las medias de los distintos subfactores y que se encuentra al inicio de este apartado, el grupo experimental obtiene en la evaluación pretest una media de $\bar{x}=25,33$ en la utilización de este factor y en la evaluación posttest obtiene una media de $\bar{x}=24,88$, lo cual nos muestra muy poca variación. La media que ofrece la propia prueba pasada a una muestra amplia de jóvenes es de $\bar{x}=24,26$, lo que indica que el conjunto de alumnado mediador se encuentra ligeramente por encima de la media en la utilización de este factor, tanto antes como después de su paso por el equipo de mediación.

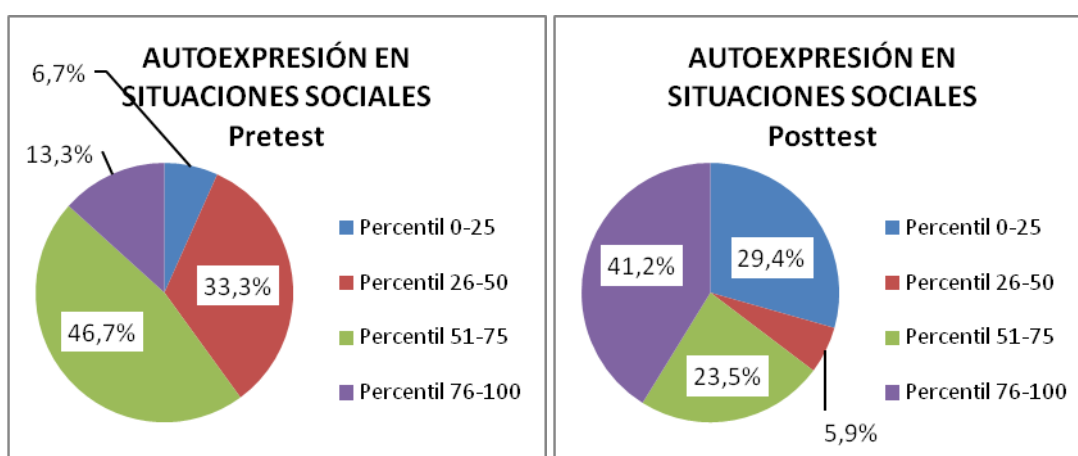


Gráfico 49. Autoexpresión en situaciones sociales. Frecuencia de utilización del grupo experimental en la evaluación pretest y posttest

Como se observa en el Gráfico 50, en el factor “**Defensa de los propios derechos como consumidor**”, la media apenas varía, aunque sí podemos ver ligeras variaciones entre los percentiles en los que se encuentran los alumnos antes y después de su paso por el equipo de mediación. Aumenta el número de alumnos mediadores que se sitúa entre los percentiles 0 y 25 (20% en la evaluación pretest y 29,4% en la evaluación posttest) y aumenta también el número de alumnos que se encuentra entre los percentiles 51 y 75 (20% en la evaluación pretest y 35,3% en la evaluación posttest). Por el contrario, encontramos menos alumnos que tras su paso por el programa se encuentran entre los percentiles 26 y 50 (33,3% en la evaluación pretest y 11,8% en la evaluación posttest) y los que se sitúan en los percentiles 76-100 (26,7% en la evaluación pretest y 23,5% en la evaluación posttest).

Como se puede observar en Tabla 11 recogida al inicio de este apartado, el grupo experimental obtiene en la evaluación pretest una media de $\bar{x}=14,87$ en la

utilización de este factor y en la evaluación posttest esa media es de $\bar{x}=14,65$, lo cual nos muestra muy poca variación en la media de este factor, un ligero descenso a lo largo del proceso. La media que ofrece la propia prueba es de $\bar{x}=14,5$, lo que indica que el conjunto de alumnado mediador se encuentra ligeramente por encima de la media en la utilización de este factor, tanto antes como después de su paso por el equipo de mediación.

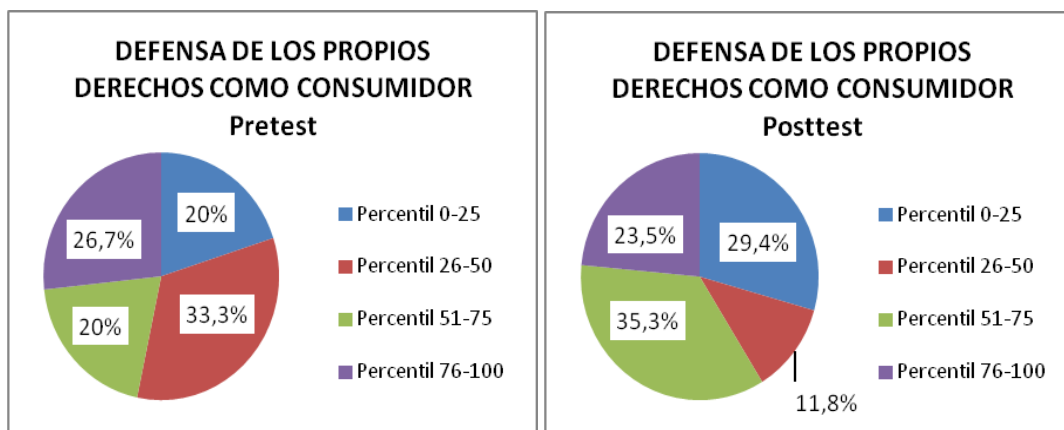


Gráfico 50. Defensa de los propios derechos como consumidor. Frecuencia de utilización del grupo experimental en la evaluación pretest y posttest

En el Gráfico 51, mostramos las puntuaciones en el factor “**Expresión de enfado o disconformidad**”. Como se puede observar, no hay mucha diferencia en la media global, aunque sí podemos ver ligeras variaciones entre los percentiles en los que se encuentran los alumnos antes y después de su paso por el equipo de mediación. Aumenta el número de alumnos mediadores que se sitúa entre los percentiles 0 y 25 (6,7% en la evaluación pretest y 29,4% en la evaluación posttest) y aumenta también el número de alumnos que se encuentra entre los percentiles 76 y 100 (33,3% en la evaluación pretest y 41,2% en la evaluación posttest). Por el contrario, encontramos menos alumnos que tras su paso por el programa se encuentran en los percentiles intermedios 26 a 50 y 76 a 100.

Como se puede observar en la Tabla 11 que recoge las medias de los distintos subfactores, el grupo experimental obtiene en la evaluación pretest una media de $\bar{x}=12,47$ en la utilización de este factor y en la evaluación posttest esa media es de $\bar{x}=11,82$, lo cual nos muestra un ligero descenso en la media de utilización de este factor. La media que ofrece la propia prueba es de $\bar{x}=11,27$, lo que indica que el

conjunto de alumnado mediador se encuentra ligeramente por encima de la media en la utilización de este factor, tanto antes como después de su paso por el equipo de mediación.

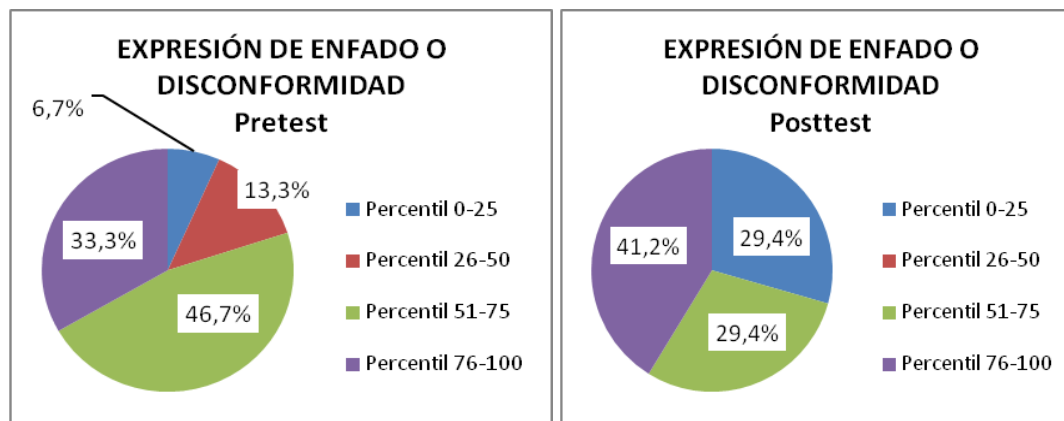


Gráfico 51. Expresión de enfado o disconformidad. Frecuencia de utilización del grupo experimental en la evaluación pretest y posttest.

Como se observa en el Gráfico 52, en el factor “Decir no y cortar interacciones”, podemos ver ligeras variaciones entre los percentiles en los que se encuentran los alumnos antes y después de su paso por el equipo de mediación. Podemos destacar que disminuye levemente el número de alumnos mediadores que se encuentra en el percentil 51-75, pasando de un 53,3% en la evaluación pretest a un 41,2% en la evaluación posttest, además, aumenta el número de alumnos que se encuentra entre los percentiles 76 y 100, 26,7% en la evaluación pretest y 41,2% en la evaluación posttest.

Como se puede observar en la Tabla 11, el grupo experimental obtiene al inicio del proceso una media de $\bar{x}=17,40$ en la utilización de este factor y al final del proceso esa media es de $\bar{x}=18,12$, lo cual nos muestra un aumento en la media de utilización de este factor tras la puesta en marcha del equipo de mediación. La media que ofrece la propia prueba es de $\bar{x}=16,14$, lo que indica que el conjunto de alumnado mediador se encuentra por encima de la media en la utilización de este factor, tanto antes como después de su paso por el equipo de mediación.

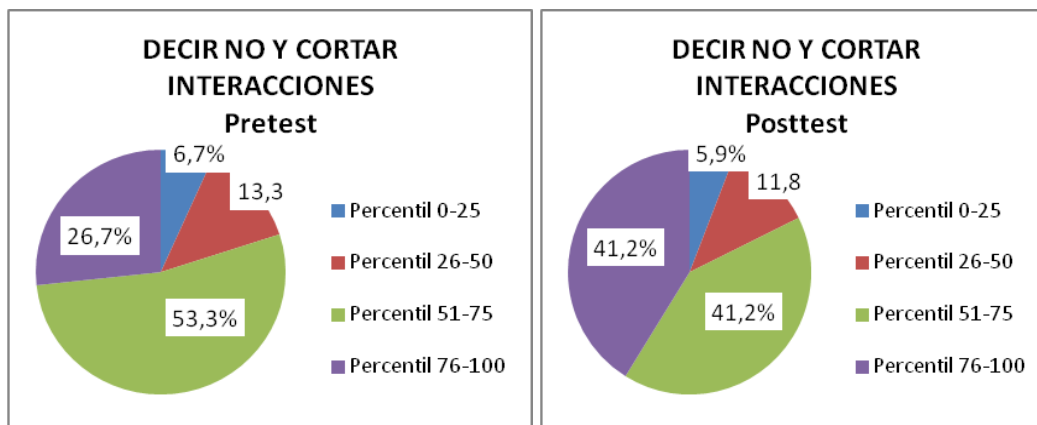


Gráfico 52. Decir no y cortar interacciones. Frecuencia de utilización del grupo experimental en la evaluación pretest y posttest

En el Gráfico 53, se representan los valores del factor “**Hacer peticiones**”. Cabe destacar el número de alumnos mediadores que se encuentra en el percentil 51-75, pasando de un 46,7% en la evaluación pretest a un 11,8% en la evaluación posttest, por el contrario, aumenta el número de alumnos que se encuentra entre los percentiles 76 y 100, 13,3% en la evaluación pretest y 41,2% en la evaluación posttest.

En la Tabla 11 que recoge las medias de los distintos subfactores y que se encuentra al inicio de este apartado, podemos observar como el grupo experimental obtiene en la evaluación pretest una media de $\bar{x}=15,87$ en la utilización de este factor y en la evaluación posttest esa media es de $\bar{x}=15,71$ lo cual nos muestra una ligera disminución en la media de utilización de este factor tras la puesta en marcha del equipo de mediación. La media que ofrece la propia prueba es de $\bar{x}=15,45$, lo que indica que el conjunto de alumnado mediador se encuentra por encima de la media en la utilización de este factor, tanto antes como después de su paso por el equipo de mediación.

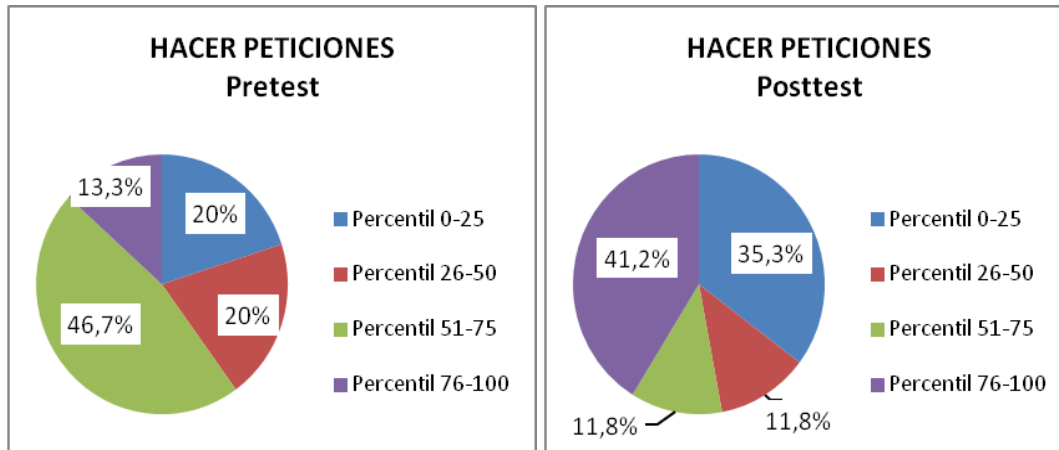


Gráfico 53. Hacer peticiones. Frecuencia de utilización del grupo experimental en la evaluación pretest y posttest

En el Gráfico 54, en el factor “**Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto**”, podemos ver algunas variaciones entre los percentiles en los que se encuentran los alumnos antes y después de su paso por el equipo de mediación. Podemos destacar especialmente el número de alumnos mediadores que se encuentra en el percentil 51-75, pasando de un 46,7% en la evaluación pretest a un 23,5% en la evaluación posttest, por el contrario, aumenta el número de alumnos que se encuentra entre los percentiles 76 y 100, 26,7% en la evaluación pretest y 47,1% en la evaluación posttest.

Como se puede observar en la Tabla 11 que se encuentra al inicio de este apartado, el grupo experimental obtiene al inicio del proceso una media de $\bar{x}=14,00$ en la utilización de este factor y al final del proceso esa media es de $\bar{x}=15,29$ lo cual nos muestra un aumento en la media de utilización de este factor tras la puesta en marcha del equipo de mediación. La media que ofrece la propia prueba es de $\bar{x}=13,46$, lo que indica que el conjunto de alumnado mediador se encuentra por encima de la media en la utilización de este factor, tanto antes como después de su paso por el equipo de mediación.

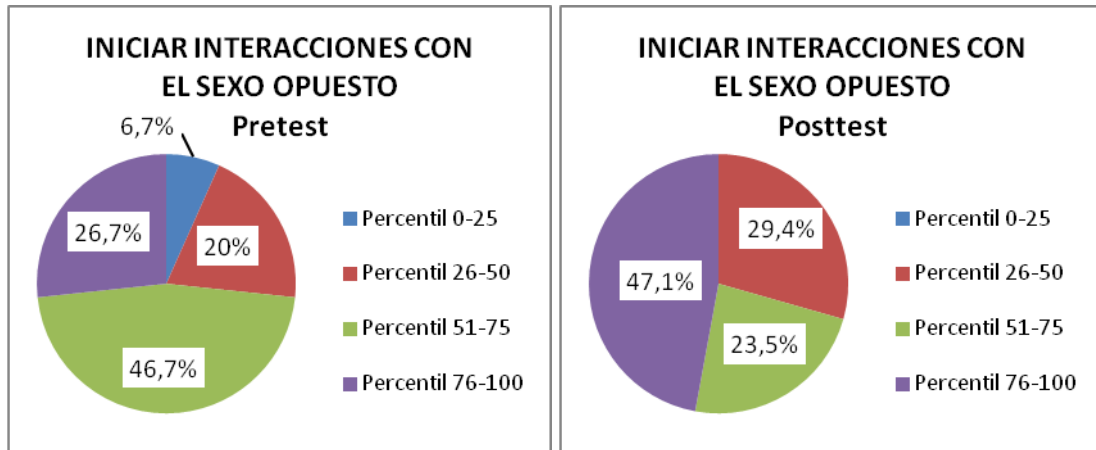


Gráfico 54. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Frecuencia de utilización del grupo experimental en la evaluación pretest y posttest

Por último, en el Gráfico 55 mostramos el porcentaje de alumnado que se encuentra en cada percentil según su *puntuación total* que resulta de sumar los seis factores anteriores. Esta puntuación nos da una información general sobre el grado en que el alumnado utiliza los distintos tipos de habilidades sociales. Como se observa, las mayores variaciones se dan en el percentil 51-75, pasando de un 33,3% en la evaluación pretest a un 5,9% en la evaluación posttest, por el contrario, aumenta ligeramente el número de alumnos que se encuentra entre los percentiles 76 y 100, 40% en la evaluación pretest y 52,9% en la evaluación posttest.

Como se puede observar en la Tabla 11, recogida al inicio de este apartado, el grupo experimental obtiene al inicio del proceso una media de $\bar{x}=99,93$ en la utilización global de estas estrategias y al final del proceso esa media es de $\bar{x}=100,47$ lo cual nos muestra un aumento muy ligero tras la puesta en marcha del equipo de mediación. La media que ofrece la propia prueba es de $\bar{x}=95,16$, lo que indica que el conjunto de alumnado mediador se encuentra por encima de la media en la utilización global de las seis estrategias mostradas, tanto antes como después de su paso por el equipo de mediación.

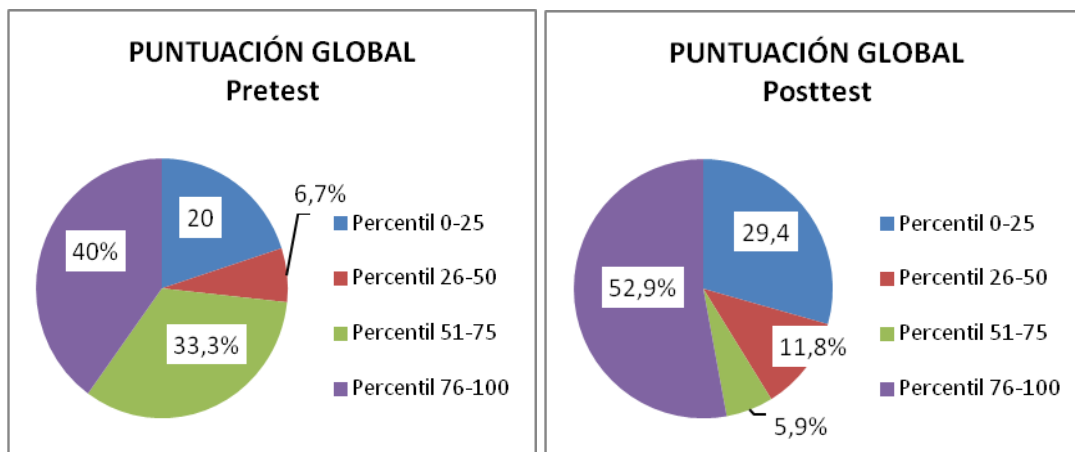


Gráfico 55. Puntuación global. Frecuencia de utilización del grupo experimental en la evaluación pretest y posttest

Tras mostrar las frecuencias en las gráficas anteriores, en la Tabla 12 mostramos los datos obtenidos tras pasar la **prueba T de Student para muestras relacionadas**. Aplicamos esta prueba en aquellos casos en los que se tiene un grupo al cual se le aplican varias observaciones, en este caso a una misma muestra se le aplica pretest y posttest con el objetivo de observar las diferencias entre ambos momentos.

Tabla 12. Resultados de la Prueba T de Student para muestras relacionadas

	Prueba T	Sig. Bil.
Autoexpresión en situaciones sociales	-,360	,724
Defensa de los propios derechos como consumidor	-,132	,897
Expresión de enfado o disconformidad	,000	1,000
Decir no y cortar interacciones	-1,342	,201
Hacer peticiones	-,326	,749
Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.	-2,169	,048*
Puntuación GLOBAL	-,860	,404

g|= 14

*p≤0.05

En cuanto a la efectividad del programa de mediación en el grupo experimental, podemos destacar que únicamente se ha producido un cambio significativo tal y como muestra el análisis realizado con la prueba T de Student para muestras relacionadas.

Como se puede observar en la tabla, para la variable **“Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto”** el cálculo estadístico arroja los siguientes datos $t(14)=-2,169$, $p=0,048$ entre las mediciones efectuadas antes y después de pasar por el equipo de mediación.

Es decir, ha habido un cambio en el valor de este variable si comparamos la fase inicial del proceso con la fase final. Las razones de este aumento no están claras, podríamos pensar que existe una influencia de la madurez, es decir, que a lo largo del año los alumnos superen ciertos miedos o vergüenza que en ocasiones lleva a limitar las relaciones con el otro sexo. Otra posible razón es haber disfrutado a lo largo del curso de mayores oportunidades para interactuar con el otro sexo. Sin duda, la participación en el equipo de mediación da al alumnado múltiples alternativas para intercambiar opiniones y compartir tiempos entre chicos y chicas, pero no podemos establecer claramente cuáles son las razones que explican este cambio.

1.2.3. Diferencias por sexo en los resultados de la escala EHS.

Nos centramos a continuación en valorar la variable sexo en el estudio de la escala EHS, para ello, mostramos a continuación la media de utilización de cada una de las herramientas de la prueba, separando los resultados por sexo.

Tabla 13. Resultados de la escala EHS en función de la variable "sexo"

	Grupo control				Grupo experimental				BAREMO ESCALA EHS
	Mujeres		Hombres		Mujeres		Hombres		Media
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	
Autoexpresión en situaciones sociales.	21,00	23,43	22,57	21,90	25,20	25,64	25,60	23,50	24,26
Defensa de los propios derechos como consumidor	13,00	14,57	14,93	14,30	14,00	14,91	16,60	14,17	14,5
Expresión de enfado o disconformidad.	11,50	10,86	11,00	10,80	12,90	12,91	11,60	9,83	11,27
Decir no y cortar interacciones.	16,75	17,29	17,07	16,80	16,80	18,64	18,60	17,17	16,14
Hacer peticiones.	13,75	15,00	14,79	13,40	15,90	16,27	15,80	14,67	15,45
Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.	13,38	13,86	15,14	14,20	14,10	14,73	13,80	16,33	13,46

Puntuación GLOBAL	89,38	95,00	95,50	91,40	98,90	103,09	102,00	95,67	95,16
--------------------------	-------	-------	-------	-------	-------	--------	--------	-------	--------------

De esta tabla podemos extraer resultados interesantes. A grandes rasgos, podemos ver cómo en el grupo control no hay un mismo patrón, los hombres obtienen mayor puntuación en el uso de algunas habilidades y las mujeres en otras. En cuanto al grupo experimental, en el momento de evaluación inicial ocurre algo similar. No hay diferencias muy amplias entre hombres y mujeres, ellos están por encima en algunas habilidades y ellas en otras.

Nos centramos en la evaluación posttest del grupo experimental con el objetivo de ver los cambios que se han producido tras el paso por el programa, y mostramos en el Gráfico 56 la media del grupo experimental, es decir de los alumnos mediadores, al final del proceso, tras su participación en el equipo de mediación. La muestra es de 15 alumnos mediadores, 11 de ellos son mujeres y 4 son hombres. Como se puede observar, en todas las estrategias menos en una: “Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto”, las mujeres se sitúan por encima de los hombres.

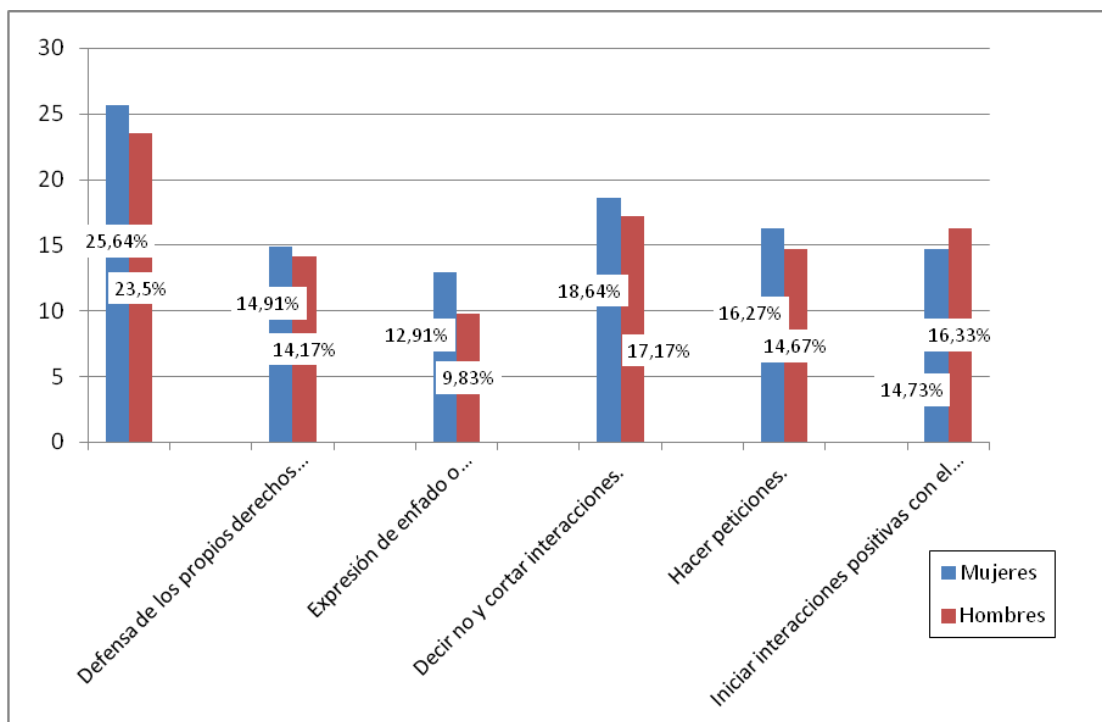


Gráfico 56. Media de utilización de las estrategias de la escala EHS del grupo experimental en la evaluación posttest en función de la variable "sexo"

Tal y como hemos mostrado en el apartado anterior al analizar los resultados de la escala ACS, encontramos también aquí diferencias de género que apoyan lo

encontrado en otras investigaciones (Litvack et al., 1997; Mestre et al., 2004). Parece que las mujeres disponen de mayores habilidades sociales. Curiosamente sólo en una de las habilidades medidas a través de esta prueba esta “regla” no se cumple y es en la habilidad relativa a Iniciar interacciones con el sexo opuesto, que tradicionalmente se ha asociado más a los varones que a las mujeres (Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008).

Hay que destacar que en nuestra investigación estos resultados se dan sólo en la evaluación posttest del grupo experimental. En el grupo control y en la evaluación inicial del grupo experimental hay hombres que emplean más frecuentemente que las mujeres algunas habilidades sociales.

1.3. RESULTADOS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN ENTRE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS MEDIADORES

Mostramos a continuación las principales ideas que exponen los alumnos y alumnas en el grupo de discusión acerca de su participación en el equipo de mediación. Fueron cinco alumnos mediadores, de distintas clases, los seleccionados para realizar el grupo de discusión. Dividimos este apartado en subapartados que tratan los temas más relevantes que se discutieron en el grupo. Para organizar los subapartados nos basamos en las categorías generadas tras el análisis y codificación de la información. Este proceso ha sido detallado en el Capítulo 6 referido al diseño y metodología de esta investigación.

1.3.1. Satisfacción con el equipo de mediación.

Todos los participantes expresan que la experiencia ha sido muy positiva. En concreto, manifiestan que lo más positivo tiene que ver con las relaciones que se crean entre los alumnos y alumnas que participan. Tal y como expresa una alumna: *“Está muy bien la relación que tenemos todos los del equipo por las excursiones que hemos hecho. Hacemos cosas entre todos, en vez de cada uno por su lado”* (A2).

Pero no sólo destacan las relaciones entre los alumnos, pertenecer al equipo de mediación es una oportunidad para relacionarse de manera distinta con el profesorado. Una alumna señalaba: *“Las relaciones que haces son muy importantes porque es como un equipo”* (A3). Y otro alumno añadía, *“Y con los profesores es otro trato al que tienes en clase”* (A2).

A pesar de que casi todas sus opiniones son positivas, algunos alumnos manifiestan que echan en falta mayor apoyo por parte del profesorado del centro (sí se sienten apoyados por los profesores que pertenecen al equipo de mediación, como acabamos de señalar). Sienten que muchos no entienden su función y no se preocupan por conocerla. Una de las alumnas señalaba: *“Pero a los que no están (refiriéndose a los profesores que no están en el equipo de mediación) les da un poco igual. Y cuando hemos estado fuera de clase y les dicen dónde has estado parece que no se lo creen”*. Otra alumna añadía: *“Simplemente piensan que faltamos demasiado. Lo ven negativo. Ni siquiera te preguntan ¿Qué habéis hecho?”* (A4).

1.3.2. Utilidad del equipo de mediación para los participantes.

Los alumnos y alumnas reconocen los beneficios que tiene para ellos participar en este equipo, destacan que pertenecer al equipo les ayuda a desarrollar habilidades como la escucha o la empatía. Como señalan los propios alumnos: *“... acabas aprendiendo muchas cosas de los otros, todo se hace con juegos y aprendes sin querer: a escuchar, a empatizar...”* (A2). No sólo supone un beneficio personal, sino que también reconocen su aportación al resto del centro, empezando por los alumnos que reciben la ayuda, como señalaba una de las participantes: *“Y ya no sólo eso, a las personas con las que estamos les ayuda un montón, luego nos lo dicen, y además vemos cómo les ha ido después de la mediación...”* (A4). Pero van más allá e indican que también el conjunto del centro se ve beneficiado por la existencia de un equipo de mediación: *“... Desde que hay equipos de mediación los problemas han ido bajando, no sé cuál era la proporción, pero se nota que hay un equipo de mediación en el centro. Y eso está muy bien”* (A1). La utilidad del programa es clara, por tanto, para los alumnos, como expresaba otro de los participantes: *“Si no estuviéramos, algunos conflictos irían a peor”* (A5).

También destacan que supone un beneficio para Jefatura de Estudios y para el profesorado del centro: *“Si cada conflicto fuese a más, jefatura estaría... y no es lo mismo dar clase en una clase que el ambiente es malo y no hay buen rollo... pues eso afecta y cansa”* (A1).

Los alumnos también se muestran realistas, admiten que la mediación no es la solución a todos los problemas. En palabras de una alumna: *“Si el ambiente de clase*

es muy malo, por una persona o dos no va a cambiar (refiriéndose a ellos como mediadores), pero sí puedes contribuir un poco... En nuestro caso tenemos suerte, es que nuestra clase es muy buena, nos llevamos muy bien todos” (A2).

No siempre se pueden resolver todos los conflictos a través de la mediación. En general, se considera que la mediación es muy útil para aquellos conflictos que tienen que ver con los rumores, agresiones verbales, etc. Una alumna describía así uno de los conflictos que había mediado: *“Había cosas como: <Es que tal ha dicho que no sé qué...> y la otra decía: <No, yo no he dicho nada>. Y la otra: <Ah, claro es que yo pensaba que...> entonces en la mediación se aclararon lo que había pasado...” (A4).* Sin duda para los alumnos, éste es el conflicto más habitual que se encuentran en las mediaciones: *“<Éste ha dicho no sé qué de mí>... y ya se lía un montón...” (A2).* Señalan que también se encuentran peleas y otras agresiones, pero que el foco suele estar siempre en conflictos que surgen por los rumores.

Los alumnos en el grupo de discusión, señalaron, sin embargo que la mediación es menos útil para conflictos en los que se produce violencia física. Una de las alumnas señalaba, refiriéndose a la utilidad de la mediación: *“A ver, también depende, es difícil cuando comienzan a pegarse entre compañeros...” (A2).*

1.3.3. Pertenencia. Razones para entrar en el equipo de mediación.

Los alumnos y alumnas reconocen que entrar o no a formar parte del equipo depende mucho de cómo se explique en qué consiste su labor. En algunos casos, los alumnos decidieron participar en el equipo porque lo que les contaron los profesores les llamó la atención. Les hablaron de todo lo que suponía estar en el equipo: formación, excursiones, reuniones a lo largo del curso, ayudar a los compañeros en los conflictos y les pareció que merecía la pena. Sin embargo, en otros grupos del centro no se presentó de una manera atractiva lo que hizo que en determinadas clases apenas hubiera alumnos voluntarios.

Dos de los alumnos manifestaban que se apuntaron al equipo porque conocían a alguien que ya estaba allí y les había hablado de cómo funcionaba. Realmente ahí se dieron cuenta de que merecía la pena apuntarse. Como afirmaba una alumna: *“Claro, luego vimos todo lo que hacía A., las excursiones y todo y nos apuntamos...” (A3).*

Las razones que llevan a pertenecer al equipo no son las mismas al inicio del proceso que posteriormente. Habitualmente la motivación inicial tiene más que ver con pasar tiempo con los amigos, saltarse alguna clase y aprovechar las excursiones y formaciones, sin embargo a lo largo del proceso esta perspectiva va cambiando y la mayoría de los alumnos reconocen que descubren lo gratificante que es ayudar a otra persona. Como señalaba uno de los alumnos: “...al principio fue para estar juntos (los amigos) e irnos por ahí, pero luego te va gustando más y te metes más como en ello, lo haces para mediar...” (A5).

Los alumnos que participaron en el grupo de discusión afirmaron que, en su caso, habían entrado porque se presentaron voluntariamente y sus compañeros les votaron. Habitualmente se eligen dos o tres mediadores por clase, si hubiera más candidatos se realiza una votación para elegirlos. En este caso, no hubo más gente que se presentara y por tanto entró todo aquel que quería ser mediador. En palabras de una de las alumnas: “*simplemente entramos porque queríamos. Salen dos o tres de cada clase, se vota si hay más gente que quiere estar...*” (A2).

1.3.4. La formación del alumnado mediador.

Todos los alumnos coinciden en señalar que la formación es muy importante para el desarrollo de sus funciones. En concreto destacan algunos aspectos: lo primero señalan que es fundamental conocer los pasos para realizar una mediación, esa parte es imprescindible para poder llevar a cabo su trabajo.

No sólo importa el contenido, también la metodología a la hora de desarrollar la formación es importante. Un alumno señalaba que “*los juegos son muy importantes, yo pienso que cuando es todo muy teórico, pues lo entiendes, pero cuando lo llevas a cabo lo entiendes mucho mejor*” (A1). Un ejemplo claro es la realización de rolplaying en la formación, ya que requiere que los alumnos mediadores se enfrenten a una situación muy cercana a la vida real y que tengan que poner en juego las herramientas aprendidas.

Además de la formación inicial que reciben los alumnos, hay que destacar las tutorías quincenales con los tutores de mediación. En estas reuniones que se realizan en pequeños grupos (3 o 4 mediadores con el tutor) se aprovecha para comentar las actuaciones llevadas a cabo por los mediadores: si han realizado alguna intervención,

si han detectado algún conflicto, realizan observaciones y sugerencias que puedan mejorar la convivencia y una parte de las reuniones se dedica a la formación en habilidades sociales, relaciones interpersonales, etc. Los alumnos consideran muy positivos estos encuentros, como señala uno de los alumnos: *“Hablamos de cómo vemos el instituto, si hemos detectado algún problema o vemos alguna mejora...”* (A1).

Destacar también, que los alumnos piden mayor variedad en la formación, hacer cosas distintas, porque aquellos alumnos que llevan más tiempo participando en el equipo ya se conocen las dinámicas y la explicación teórica.

1.3.5. Aprendizajes realizados a lo largo del proceso.

En general, los alumnos destacan que han aprendido diversas habilidades sociales, pero especialmente destacan que han aprendido a escuchar y a empatizar, como señalaba una alumna: *“Empatizar es lo más importante, para cualquier cosa”* (A2). También hablan de que han aprendido a reaccionar de otra forma ante los conflictos. En lugar de responder de manera instintiva, destacan lo importante que es pararse y reflexionar antes de actuar.

Otras habilidades, destacadas por los propios alumnos son las siguientes: *“Paciencia, empatía, escucha, y cuando estás mediando no ponerte de parte de ninguno, que muchas veces es difícil, porque a veces ves claramente que alguien es el culpable... Aprendes a ver las cosas de las dos formas, y te vuelves más objetivo”* (A4).

Pero sin duda, el principal aprendizaje tiene que ver con la satisfacción de poder ayudar a la otra persona. Una alumna señalaba: *“Sobre todo sentir que has ayudado, porque cuando haces una mediación, <<joe>> te quedas contenta por haber ayudado a alguien que lo necesitaba, luego les ves por el pasillo y ves que están bien y te sientes a gusto”* (A4).

1.3.6. Propuestas para la mejora del equipo de mediación.

Los alumnos consideran que debería formarse a todos los alumnos en este tipo de estrategias. Una alumna señalaba: *“Que toda la gente pudiera recibir algo como la formación que nos han dado a nosotros...”* (A2). Señalaban que, por ejemplo, se

podría aprovechar alguna hora de MAE (Medidas de atención al estudio) para que todos los alumnos recibieran algunas nociones sencillas sobre resolución de conflictos.

Consideran muy importante también cómo se presenta el equipo de mediación a los grupos en el inicio de curso. Señalan que es necesario, no sólo hablar de que se van a realizar mediaciones, sino contar todas las actividades que van a realizar por pertenecer al equipo de mediación: excursiones, reuniones, juegos... También la labor que hace el profesorado que lo presenta es importante, como señala una alumna: *“Que los profesores contribuyesen un poco más a venderlo”* (A3).

Otro de los temas controvertidos es la realización de la selección de alumnos. Algunos alumnos consideran que debería poder participar todo aquel que quisiera, sin que hubiera limitación por parte del profesorado. Una alumna destacaba: *“A mí eso es precisamente lo que no me gusta, le dicen a alguno <Tú no, que eres muy revoltoso>. Pues precisamente, si estuviera en mediación, ayudaría a que esa persona se responsabilizara...”* (A4).

2. LA EVALUACIÓN DEL EQUIPO DE MEDIACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESORADO

En este primer análisis de las aportaciones del profesorado, nos centramos en analizar los datos obtenidos en el cuestionario de entrevista semi-estructurada que se ha pasado a los profesores pertenecientes al equipo de mediación (Anexo IV). En la primera parte recogemos el análisis cuantitativo de las preguntas de respuesta cerradas, y en la segunda parte nos centramos en hacer una síntesis de las principales aportaciones realizadas en la parte abierta de dicho cuestionario.

Tal y como se ha detallado en el Capítulo 6, en concreto en el apartado dedicado a la muestra, un total de ocho profesores del equipo de mediación participaron en la evaluación. De estos ocho, hubo una profesora que no rellenó el cuestionario de entrevista semi-estructurada; fue la coordinadora del equipo ya que con ella se iba a realizar una entrevista en profundidad. Por tanto, analizamos los cuestionarios pasados a estos siete profesores del equipo de mediación.

2.1. PREGUNTAS CERRADAS DEL CUESTIONARIO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

Las dos primeras preguntas del cuestionario de entrevista semi-estructurada indagaban sobre la edad y el sexo del profesorado participante. Mostramos a continuación la información extraída de ambas cuestiones. De los siete profesores participantes, uno estaba entre los 31 y los 40 años, cuatro profesores entre los 41 y 50 años, y por último, dos profesores tenían más de 50 años. En cuanto al sexo, de los siete profesores participantes, cuatro eran varones y tres eran mujeres.

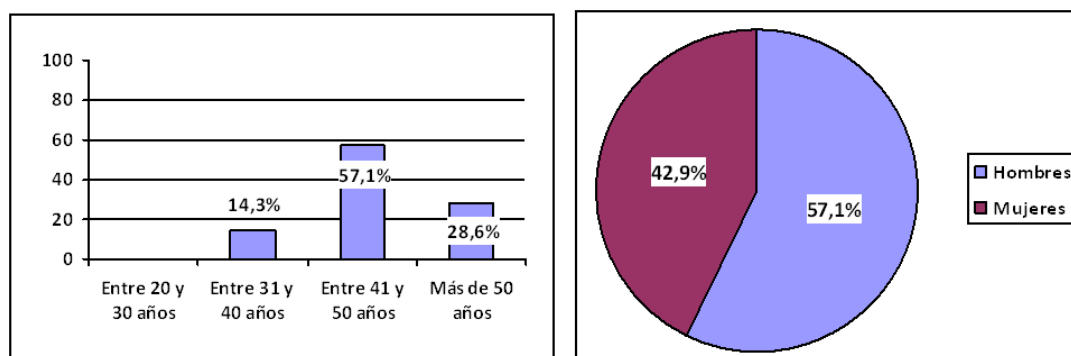


Gráfico 57. Edad y sexo del profesorado mediador

La tercera pregunta hacía referencia al número de horas de formación que habían recibido los participantes en el equipo. Los datos, recogidos en el Gráfico 58, muestran que las horas de formación han sido muy escasas. Seis profesores responden que las horas de formación recibidas están entre 0 y 10 horas, y sólo un profesor señala que ha recibido más de 40 horas de formación.

En esta misma línea, cuando se pregunta a los participantes por su opinión acerca de la formación, la mayoría de las valoraciones son negativas, cinco de los siete profesores considera que es poco adecuada, frente a dos de ellos que señalan que les parece adecuada.

La mayoría del profesorado ha comenzado a participar en el equipo de mediación este curso escolar, en concreto tal y como se puede apreciar en el Gráfico 58, seis profesores manifiestan que éste es su primer año, y sólo uno refleja que lleva dos cursos escolares participando en el equipo.

También se ve reflejada esta inexperiencia en el número de mediaciones realizadas por parte del profesorado. Casi la mitad de los participantes en el equipo de

mediación, cuatro de ellos, señalan que no han realizado ninguna mediación, frente a tres profesores que manifiestan haber realizado entre 1 y 10 mediaciones.

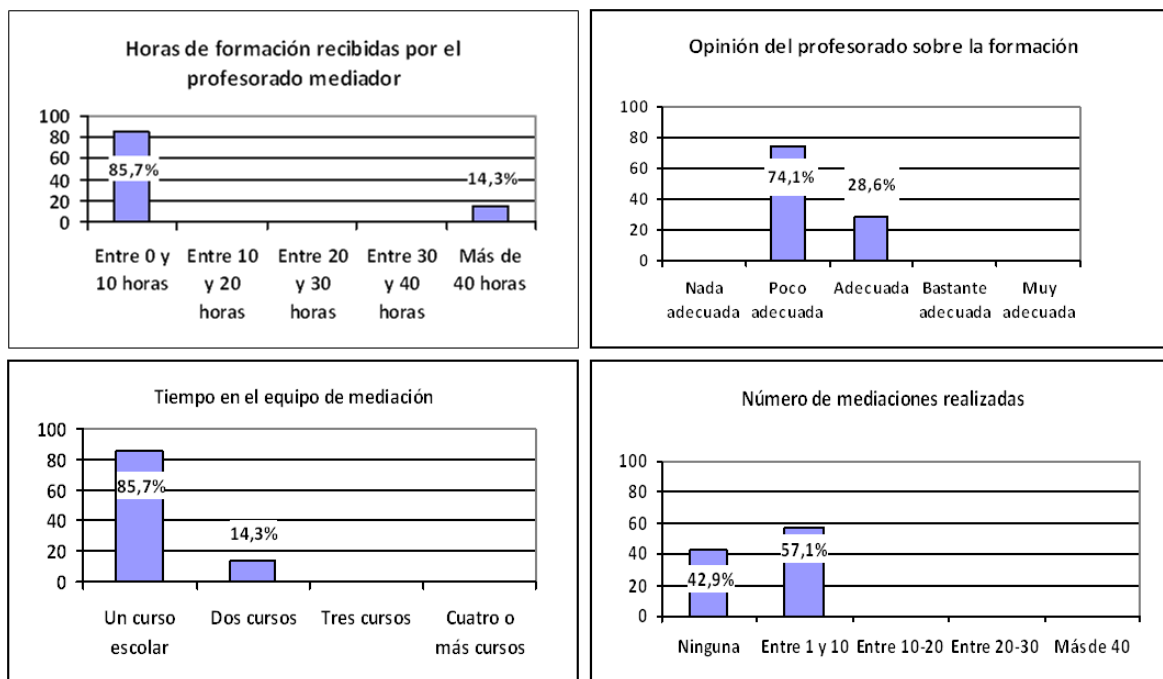


Gráfico 58. Puntuación dada por el profesorado a las preguntas 3 a 6 del cuestionario

En el Gráfico 59 mostramos las puntuaciones del profesorado ante la pregunta: “*Mi grado de implicación del 1 al 10 en el equipo de mediación ha sido de*”. Las alternativas de respuesta van desde el 1 que equivale a poca implicación al 10, mucha implicación. Cómo se puede observar, todas las puntuaciones se encuentran por encima de 5, estando más del 50% entre un 7 y un 8. En concreto, la media es de $\bar{x}=7,14$.

En la parte superior derecha del Gráfico 59, se muestran las respuestas del profesorado a la pregunta: “*Mi grado de satisfacción del 1 al 10 tras haber participado en el equipo de mediación es de*”. De nuevo, las alternativas de respuesta van desde el 1 que equivale a poco satisfecho al 10, muy satisfecho. Como se puede observar, todas las respuestas se encuentran entre el 9 y el 10. La media es de $\bar{x}=9,28$.

En la parte inferior izquierda del Gráfico 59, podemos ver reflejadas las respuestas a la pregunta: “*La mediación es útil para la resolución de conflictos en un centro educativo*”. De nuevo, las alternativas de respuesta van desde el 1 que equivale a poco útil al 10, muy útil. Claramente todo el profesorado se muestra de acuerdo en

señalar que la mediación es un procedimiento muy útil, siendo la media de las respuesta de $\bar{x}=9,57$.

Por último, en la parte inferior derecha del Gráfico 59, mostramos los datos referidos a la pregunta número 10 del cuestionario que pedía evaluar lo siguiente: “La mediación ha mejorado el clima de convivencia en el centro”. Las respuestas podían ir desde el 1, lo ha mejorado poco, a 10, lo ha mejorado mucho. Como se puede observar, todas las respuestas se sitúan entre el 8 y el 9, siendo la media de un $\bar{x}=8,28$.

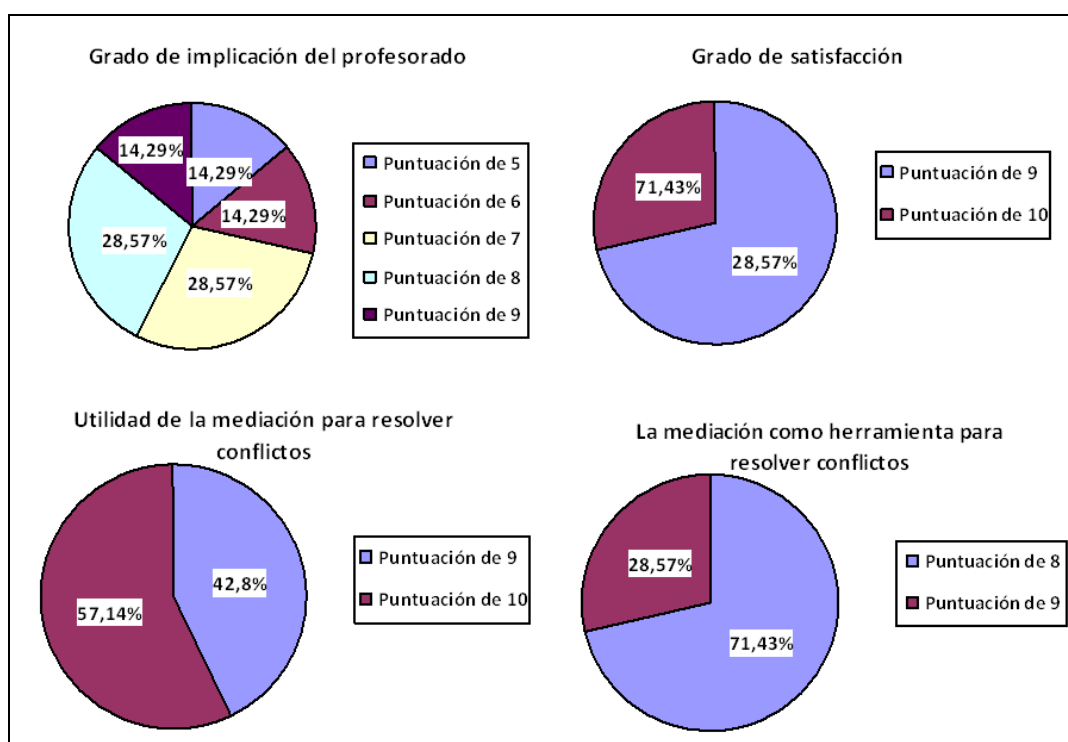


Gráfico 59. Puntuación dada por el profesorado a las preguntas 7 a 10 del cuestionario

De estas primeras preguntas de respuesta cerrada podemos extraer que en general el grado de satisfacción del profesorado es muy alto, al igual que la concepción que tiene el profesorado sobre la utilidad de la mediación. La puntuación más baja es la relativa al grado de implicación del profesorado, ya que algunos profesores manifiestan que ésta ha sido baja.

La siguiente pregunta del cuestionario de entrevista, la número 11, se ocupaba de recoger la opinión del resto del profesorado, para ello, se preguntaba a los profesores mediadores: “El resto del profesorado valora de forma positiva la existencia de un

equipo de mediación en el centro”. Siendo la respuesta más baja 1, lo valora poco, y la más alta 10, lo valora mucho. Representamos las respuestas en la parte superior izquierda del Gráfico 60. Como se puede observar, las respuestas aquí son más variadas, seis profesores valoran con más de un 5 la actitud del profesorado que no participa en el equipo, pero es importante tener en cuenta que una persona del equipo de mediación califica con un 3 su actitud y que, en comparación con el resto de preguntas, ésta es la que obtiene una puntuación media más baja, situándose en $\bar{x}=6$.

La pregunta número 12 hacía referencia al apoyo del equipo directivo, en concreto recogía lo siguiente: *“El equipo directivo apoya la existencia de un equipo de mediación de conflictos en el centro”*. Las respuestas podían ir del 1, lo apoya poco, al 10, lo apoya mucho. Hay que destacar que seis de los siete profesores encuestados, valora con un 10 el apoyo del equipo directivo, sólo un profesor lo sitúa por encima del aprobado. Así, la media de estos datos nos da un total de $\bar{x}=9,43$ puntos de valoración para el equipo directivo.

La siguiente pregunta, la número 13 que queda reflejada en la esquina inferior izquierda del Gráfico 60, hacía referencia a la percepción que tiene el profesorado mediador sobre el centro tras su participación en el equipo de mediación. En concreto, la pregunta estaba redactada de la siguiente manera: *“En qué grado mi percepción del centro es ahora más positiva”*. Las respuestas van de 1, poco positiva, al 10, muy positiva. Como se puede observar en el diagrama de sectores, la percepción del profesorado del centro es bastante positiva, todas las respuestas se encuentran entre 7 y 9, y en concreto la media de las respuestas es de $\bar{x}=8$.

Por último, en la pregunta número 14 se cuestionaba a los profesores por la utilidad del programa para los alumnos: *“Disponer de un programa de mediación es útil para los alumnos”*. Y las respuestas podían ordenarse entre el 1, poco útil, y el 10 muy útil. Como se observa en la representación gráfica, seis de los siete profesores valoran con un 9 o con un 10 la utilidad del programa para los alumnos. Sólo uno de ellos lo califica un poco más bajo, otorgándole una puntuación de 7. La media de las puntuaciones sobre el grado de utilidad del programa para los alumnos es de $\bar{x}=9,14$.

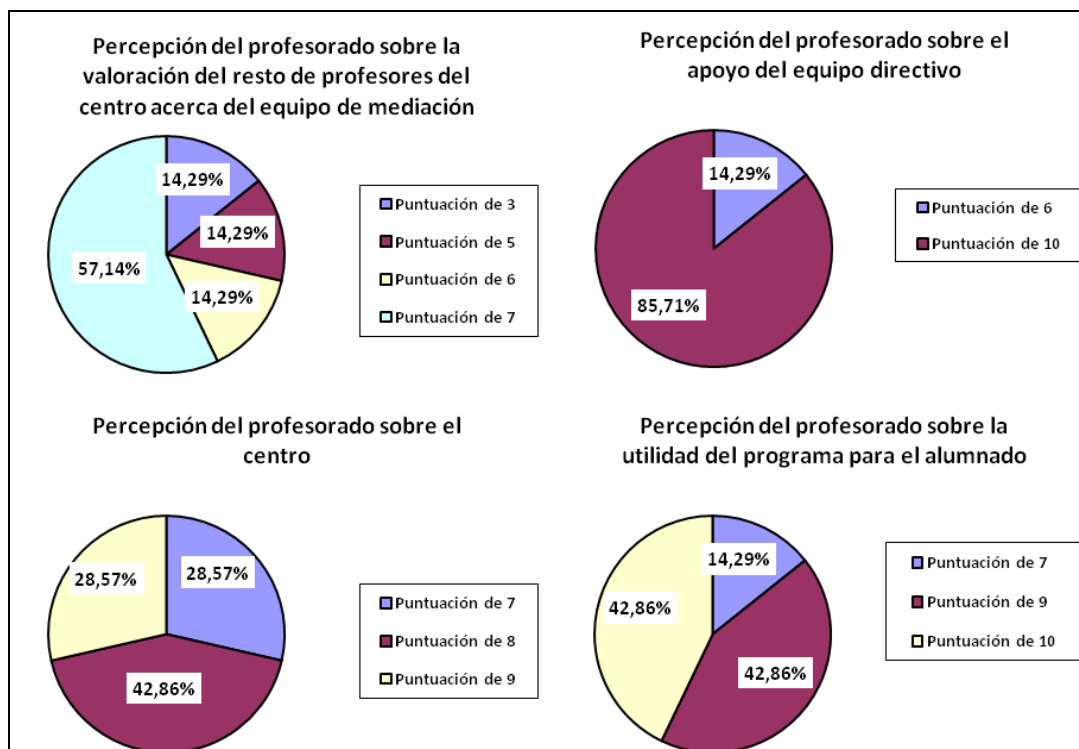


Gráfico 60. Puntuación dada por el profesorado a las preguntas 11 a 14 del cuestionario

De estas cuatro últimas preguntas de respuesta cerrada, podemos destacar que la valoración es bastante positiva en tres de las cuatro preguntas, las relativas al papel del equipo directivo, la percepción del profesorado sobre el centro y la utilidad del programa para los alumnos. Sí queremos destacar la baja puntuación que se da a la hora de valorar la percepción que tiene el resto del profesorado acerca del equipo de mediación. Curiosamente, esta idea también era destacada por el alumnado que señalaba que en ocasiones los profesores no valoraban su función como mediadores. Posiblemente éste es un reto a abordar en el futuro, por ejemplo, dando más información al conjunto de la comunidad educativa o concienciando de la importancia de este tipo de estructuras para favorecer el clima del centro.

2.2. PREGUNTAS ABIERTAS DEL CUESTIONARIO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA Y GRUPO DE DISCUSIÓN DEL PROFESORADO MEDIADOR

Mostramos a continuación las principales ideas que expone el profesorado en cuanto a su participación en el equipo de mediación. Para redactar este apartado nos hemos guiado del análisis extraído por el programa ATLAS.ti, tanto del grupo de discusión realizado con el profesorado, como de la parte abierta de los cuestionarios de entrevista semi-estructurada.

Hemos optado por agrupar el análisis de la parte abierta del cuestionario de entrevista semi-estructurada y del grupo de discusión ya que al realizar el análisis con el programa ATLAS.ti, comprobamos que las categorías que se creaban eran prácticamente iguales, y que por tanto, sería redundante mostrar los resultados por separado.

2.2.1. Satisfacción con el equipo de mediación.

De manera unánime el profesorado se muestra satisfecho con la experiencia de pertenecer al equipo de mediación. Señalan que la experiencia es muy positiva. En concreto, destacan que este instituto funciona muy bien en este tipo de iniciativas, como señalaba una profesora: *“Hay centros donde se hacen mediaciones, pero todo el entramado éste que hay aquí, no. Yo no lo he visto en otros centros”* (P1).

En la parte abierta del cuestionario de entrevista semi-estructurada, también se recogen ideas en esta línea. El profesorado destaca de nuevo la importancia de las relaciones personales, prácticamente la mitad de los profesores encuestados señalan que es uno de los aspectos que más satisfacción les reporta. Le siguen también, como experiencias positivas, la jornada de formación que se realiza de manera conjunta con el alumnado, los encuentros con los profesores que participan en el equipo y las reuniones con los alumnos que se realizan quincenalmente a lo largo del curso escolar. De forma más puntual los profesores señalan los siguientes aspectos como positivos:

- Aprender que entre iguales se puede llegar a más y mejor.
- El grado de compromiso de los alumnos y profesores.
- El acercamiento a los alumnos desde otra perspectiva que la del profesor.
- Aprender a dominarse y no perder los papeles.
- La gratificante sensación de saberte útil y no hacer algo estrictamente pedagógico.
- La relación con la coordinadora del EMTC.

- Pertener a un grupo dedicado a favorecer la convivencia y la resolución de conflictos.

También reconocen el esfuerzo que supone para ellos. No es fácil encontrar tiempo y poder dedicarlo a esto. Uno de los profesores reconocía que *“Se tira para adelante con muchísima fuerza, con muchísima voluntad”* (P3). La mayoría de los profesores, iban en esta línea y coincidían en señalar la importancia de la voluntariedad del profesorado para participar en este proyecto.

Lo que hace que el profesorado esté más satisfecho con esta experiencia tiene que ver con las relaciones personales que se crean, tanto entre el profesorado, como entre profesores y alumnos. Claramente esta es una razón de peso que señalan profesores y alumnos en su discurso. Uno de los profesores hablaba del grupo de mediadores al que tutorizaba y señalaba: *“Y respondían (los alumnos) que las reuniones eran un lugar donde expresarse. Dicen que <es un sitio donde podemos hablar>”* (P5). Pertener al equipo de mediación les hace vivir su experiencia como alumnos de una manera distinta, con un *“plus”*. Un profesor destacaba en esta línea: *“También nos ven a nosotros en otro medio, todo lo que es participar, ya no sólo en esto... les hace sentir el instituto como suyo porque se va construyendo con estas relaciones”* (P3).

También es necesario destacar algunos aspectos con los que el profesorado no se siente tan satisfecho y que quedaban plasmados en la parte abierta de los cuestionarios de entrevista semi-estructurada:

- La necesidad de aumentar la formación.
- El deseo de haber participado más activamente en las sesiones.
- Mayor continuidad en algunos momentos del curso.
- Disponer de horas de descuento para colaborar más activamente.
- Participar en más mediaciones.

2.2.2. Utilidad del equipo de mediación para los participantes.

Casi todos los profesores destacan la utilidad y los beneficios del programa. En primer lugar, señalan que los primeros beneficiados son los alumnos mediadores por

la oportunidad que supone para ellos estar en el equipo. Una profesora destacaba en este sentido: *“A mí me parece que decirle a alguien: <eres útil para ayudar a los demás> ya es una razón de peso para que ese chico esté en el equipo. Y me parece, que los mediadores para empezar se distinguen de los demás, tienen una función y ellos se sienten muy útiles y muy importantes”* (P1).

Algunos de los profesores destacan que no todos los alumnos se ven beneficiados de la misma forma, señalan que hay una variable que es fundamental: la personalidad del mediador, ya que eso condiciona el aprovechamiento de la experiencia, así como el impacto que tiene su labor en el conjunto del aula. Una de las profesoras lo explicaba de la siguiente forma: *“Yo creo que depende mucho de la personalidad de los mediadores... me explico. En mi clase, hay cuatro mediadores, cuatro en un grupo de 26, es decir, es un porcentaje importante, y hay dos chicas que son muy activas, en seguida venían a hablar conmigo: “Esa chica está apartada...”, no sé si los alumnos han percibido que ellas han sido importantes, pero a mí como tutora me han ayudado un montón. Pero quizá, sí hay mediadores que son más callados... no sé, yo creo que el impacto en la clase depende mucho de la personalidad del mediador. Y de hasta qué punto ellos se creen que su labor es importante”* (P2).

Frente a la experiencia positiva de esta profesora, otra profesora señalaba lo contrario, en su grupo la presencia del alumnado mediador no había sido tan importante y señalaba cómo en su clase no había influido en absoluto.

Estas ideas también se repiten en los cuestionarios de entrevista semi-estructurada contestados por el profesorado. La idea más repetida es que el equipo de mediación es muy positivo ya que los alumnos aprenden a solucionar conflictos y a entenderlos como algo natural en sus relaciones. Otra idea que se repite es que el alumnado aprende a relacionarse, gracias a su participación en el equipo, y además se ayudan y se escuchan. Otras ideas que destaca el profesorado de manera más puntual respecto al aprendizaje que realizan los alumnos y alumnas son las siguientes:

- Aprenden a sentir respeto por uno mismo y por el otro.
- Se convierten en mejores personas.

- Hay un impacto positivo en los alumnos a nivel general, y en concreto, también en su rendimiento académico.
- Aprenden a prevenir conflictos o sus consecuencias negativas.
- Encuentran un sitio donde se les escucha y atiende.
- Tienen una sensación de utilidad personal, mejora su capacidad de observación, tienen mayor sensibilidad y se produce una mejora de las relaciones con otros alumnos.
- Se involucran con sus compañeros.

El beneficio de esta experiencia para los alumnos mediadores se repite constantemente a lo largo del discurso del profesorado, siempre con variaciones, ya que algunos consideran que el impacto positivo ha sido enorme y otros consideran que ha sido menor, como acabamos de reflejar. Lo que no está tan claro es si existe este mismo beneficio para el resto del alumnado del centro. En palabras de una de las profesoras: *“En mi clase, cuando se van a la reunión de mediación, lo dicen casi como pavos reales, orgullosos... <Que tengo la reunión con la tutora de mediación>. Y les encanta... yo para ellos, veo clarísima la utilidad, luego habría que analizar si eso es útil para el resto de la clase”* (P1).

También existen dudas en cuanto al beneficio sobre el profesorado del centro en su conjunto, en general parece necesario hacer una labor de difusión de los beneficios del programa para que toda la comunidad educativa sea consciente del trabajo que se está desarrollando; uno de los profesores señalaba lo siguiente: *“Yo creo que los alumnos se hacen eco de una herramienta tan potente como la mediación, faltaría extenderlo al profesorado, que lo vean como algo útil...”* (P3). Esta misma idea, ya aparecía en los apartados anteriores, pues era un dato que se recogía también en el grupo de discusión del alumnado y en las preguntas de respuesta cerrada del cuestionario de entrevista semi-estructurada contestados por el profesorado.

Pese a que algunos profesores muestran sus dudas sobre el impacto del programa en los alumnos que no participan en el equipo de mediación, algunos de los profesores sí manifiestan que el centro en su conjunto ha cambiado gracias a

iniciativas de este tipo. En palabras de uno de los profesores: “*A nivel de centro, yo noto una diferencia abismal con lo que había aquí hace 10 años*” (P7). Una de las profesoras iba más allá y señalaba que a nivel de disciplina, la labor del equipo de mediación tenía más repercusión que cambios que se pudieran establecer desde la jefatura de estudios.

En los cuestionarios de entrevista semi-estructurada, aparecen también ideas como las siguientes:

- El profesorado considera el equipo de mediación como un espacio donde compartir sensibilidad, emociones, dinamismo, positividad...
- Permite aprender de los que saben más, tanto acerca del trato personal con alumnos, como de resolución de conflictos.
- Se aprende la importancia de escuchar activamente.
- Abre una ventana a la comunicación y a la resolución de conflictos de baja intensidad.
- Ayuda a desarrollar estrategias y habilidades importantes para el profesorado.
- Ayuda a conocer y comprender problemas de los alumnos.
- Se ven desde una nueva perspectiva los conflictos.
- Supone una mejora profesional.

En cuanto a la utilidad del equipo de mediación para resolver distintos tipos de conflictos, la mitad del profesorado que rellenó el cuestionario de entrevista semi-estructurada, señaló que la mediación es una herramienta muy útil para el tipo de conflictos que se producen en el centro. Los más destacados son los que tienen que ver con insultos o con la “rumorología”. Algunos profesores destacan que los conflictos relacionados con las redes sociales van en aumento, y que también son un ámbito en el que la mediación puede funcionar muy bien. Además de estas ideas, el profesorado añade lo siguiente:

- En el centro no sólo se dan conflictos leves, también en ocasiones hay que enfrentarse a situaciones más graves: peleas, acoso... en los que es más difícil hacer uso de la mediación.
- Es habitual que se den conflictos entre alumnos, entre alumnos y profesores, por situaciones familiares del alumno, etc., y de nuevo aquí la mediación no siempre es la herramienta más adecuada. Por ejemplo, el profesorado manifiesta que es menos útil para conflictos profesor/alumno.
- Es útil para conflictos entre iguales, algunos problemas generales de los grupos o la ayuda de alumnos con problemas de relación. Algún profesor señala que la mediación es útil para los conflictos de baja intensidad, y que para los complejos hay otros mecanismos.

2.2.3. Razones para entrar en el equipo de mediación.

Las razones que llevan al profesorado a participar son muy variadas, desde la mera curiosidad, como señala un profesor: *“Yo tenía curiosidad, es la primera vez que estaba en un instituto que tenía un programa de mediación, y dije, bueno, voy a probar...”* (P5). En algunos casos es el interés personal por este tipo de contenidos de resolución de conflictos, y en otros la razón es la necesidad de disponer de herramientas para trabajar día a día en las aulas. Un profesor relataba su experiencia y señalaba: *“Yo cuando empecé a dar clase, me di cuenta de que no teníamos ningún tipo de recurso personal cuando damos clase para enfrentarnos a un conflicto e intentar resolverlo, la manera que casi siempre utilizábamos era el parte, la expulsión o las voces. A través de los cursos de formación, me fui dando cuenta de que realmente hay otras opciones”* (P7).

Esta idea en general es compartida por el profesorado, la necesidad de tener recursos para enfrentarse a los conflictos interpersonales que surgen entre los alumnos. Otra profesora señalaba en esta línea que las funciones del profesorado han ido cambiando progresivamente: *“Hacemos cada vez más función de mediadores que de transmisores de contenidos teóricos o no teóricos (en mi caso, educación física). Dedico más tiempo a resolver problemas de autoestima, de no aceptación del cuerpo, de peleas, de comparaciones entre ellos, que de contenidos. Es fundamental tener una formación que habitualmente no se da”* (P2).

2.2.4. La formación del profesorado mediador.

El tema de la formación es uno de los asuntos pendientes para casi todo el profesorado, algunos profesores tienen más formación, pero la propia coordinadora reconoce que *“Tenemos carencias”* (P8). Algunos profesores han tratado de formarse por su cuenta, a través de cursos de formación del profesorado, leyendo bibliografía sobre el tema, etc.

Una sugerencia en torno a este tema, la realiza un profesor que comenta *“Yo que llevo tiempo participando en este proyecto, sí echo en falta que toda esa experiencia de los que habéis participado años anteriores, incluso todo el bagaje de los chavales, se hubiera reciclado para aprovechar todo lo de años anteriores”* (P5). En ocasiones, la propia formación de algunas de las personas del equipo se puede aprovechar para formar al resto, y más en la actualidad en la que los recortes en formación dificultan buscar otras alternativas.

2.2.5. Sugerencias para la mejora del equipo de mediación.

Una de las iniciativas que se ha llevado a cabo este año en el equipo de mediación son las coordinaciones quincenales de los alumnos mediadores con su tutor de mediación. La propuesta en general es vista como muy positiva por parte del profesorado, aunque también consideran que sería bueno introducir mejoras de cara al siguiente curso. En esta línea, uno de los profesores señalaba que *“En concreto, en lo que se ha hecho nuevo este año de ir tutelando a grupos de alumnos, quizá hubiera estado bien la figura de un alumno mediador que hubiera estado en años anteriores. En mi caso, en ocasiones me vi un poquito perdido en cómo llevar a cabo las tutorías, qué les podría interesar...”* (P7).

Una de las ideas clave que podría servir para mejorar el funcionamiento del equipo tiene que ver con la disponibilidad horaria. El profesorado reconoce y agradece que se haga el esfuerzo de adaptar sus horarios y que tengan una hora libre a la semana para poder dedicarla a esto (por supuesto, no hay ningún tipo de compensación horaria, se trata simplemente de un ajuste horario). En esta línea van algunas de las sugerencias del profesorado: *“A mí sí me gustaría decir, que con el poco tiempo del que disponemos, tener esta hora para coordinarnos, es fundamental, desde luego. Pero es que luego, el problema es que cualquier otra actividad que*

queremos hacer es o MAE o séptimas horas, o... entonces llega un momento en que tienes que terminar haciendo encaje de bolillos y coordinarte tú con el equipo de mediadores, luego hacer que eso puedas coordinarlo con otro chaval que venga... a veces es complicado en ese sentido. La situación es que muchas de las cosas que te apetecería hacer, por una cuestión de tiempo no se hacen...” (P8).

La selección del alumnado mediador es otro de los temas en los que no hay acuerdo. En general la mayoría del profesorado está de acuerdo en que hay que replantear la manera de realizarla porque no es un tema sencillo. Como señalaba la propia coordinadora del equipo: *“El problema es que la selección es muy complicada, es algo que deberíamos replantearnos” (P8)*. En este sentido, las opiniones de alumnos y profesores son un poco diferentes. Ya se ha señalado en el apartado anterior que los alumnos defienden que cualquiera que quiera estar en el equipo de mediación debería poder hacerlo. Sin embargo, los profesores muestran ciertas reticencias y consideran que la selección de alumnado mediador debe pasar por el filtro del tutor que debe valorar si tiene el perfil adecuado.

Un tema en el que sí coincide todo el profesorado es en la necesidad de que haya una cierta compensación horaria por este trabajo. Como indicaba una profesora: *“Claro, tener algún tipo de compensación horaria porque esto aguantarlo muchos años seguidos, te fundes, yo necesito descansar, no puede ser” (P1)*.

En los cuestionarios de entrevista semi-estructurada, también aparecían reflejados los temas presentados, se señalaban también algunos aspectos adicionales que también habría que mejorar:

- Reconocimiento de la formación por parte de la administración.
- Dar un mayor y mejor publicidad del equipo de mediación y tratamiento de conflictos tanto al alumnado como al profesorado.
- Realizar formación externa con otros grupos, para favorecer el intercambio de experiencias.
- Estar más tiempo con aquellos alumnos que presentan problemas.

- Continuar con las tutorías en grupo pequeño e incluir en los grupos de alumnos ayudantes¹⁰ la experiencia de alumnos mediadores, además de la del tutor.
- Una reunión mensual con todos los alumnos mediadores para intercambiar experiencias y opiniones.

2.3. ENTREVISTA A LA COORDINADORA DEL PROGRAMA

Mostramos a continuación las principales ideas que extraemos de la entrevista realizada a la coordinadora del programa de mediación. Dividimos este apartado en subapartados que tratan los aspectos más relevantes que salieron en la entrevista y que se obtuvieron tras realizar el análisis con el programa ATLAS.ti.

2.3.1. Satisfacción con el equipo de mediación.

La coordinadora del equipo, que es la PTSC del centro señala que en general está muy satisfecha con su pertenencia al equipo. Ella misma lo define así: *“Lo considero muy útil, muy bonito, que aporta un montón de cosas al alumnado, al centro, a los profesores que trabajamos en él, para mí personalmente es una fuente de satisfacción y enriquecimiento muy grande... es meter la sensibilidad en lo educativo y eso es clave”*.

Las razones que le llevaron a participar en el equipo fueron principalmente la curiosidad y su inquietud. Como señala ella misma: *“La verdad es que como soy una persona muy inquieta y muy curiosa, dije, <Uy, se va a formar un equipo de mediación y va a haber formación>. Y yo me apunté, yo me apuntaba a todo”*.

En concreto este curso considera que ha sido distinto a otros. Cada curso es diferente en este equipo, en cuanto que las acciones que se han llevado a cabo un año, no tienen porqué ser las mismas que se realizan al siguiente. La base, por supuesto que sí, pero una de las ideas clave es que el propio equipo de mediación es el que establece sus prioridades y marca por dónde quiere caminar.

Una de las novedades de este curso 2012/13 es que se apuntaron 14 profesores al inicio de curso. Desde que el equipo se puso en marcha lo habitual es que participaran

¹⁰ La estructura de “Alumnos Ayudantes” ha sido explicada en el marco teórico de este trabajo. En el IES Madrid Sur se lleva a cabo con los alumnos y alumnas de 1º y 2º de la ESO.

cuatro o cinco profesores, pero este curso ha habido mucho más interés por parte del profesorado. No ha tenido que ver con una mayor difusión por parte de la coordinadora, ya que no fue necesario tratar de encontrar profesores voluntarios, desde el primer momento del curso ya había un gran número de interesados. Esto, además de ser una buena noticia, suponía un reto para el equipo. Como señalaba la coordinadora: *“Me imponía ver a tantos profesores, tener todo muy preparado, que se sintieran útiles, que no perdieran la motivación, eso lo intentaba hacer en las reuniones, y los dos primeros meses fue tal estrés... que pensaba que lo de ser tantos profes sólo me servía para sufrir, pero luego con el tiempo eso ha ido permitiendo cosas que de otra forma no se hubiera podido realizar”*.

Sin duda la mayor satisfacción para la coordinadora del equipo es ver cómo los alumnos aprenden y disfrutan de esta experiencia. Ella misma señalaba lo siguiente: *“Lo más positivo es cuando sabes que ha sido una experiencia tan buena para los chavales, cuando te dicen que ha sido de las cosas más importantes que han hecho en el instituto, además adquieren unas habilidades, una seguridad y una capacidad para gestionar cosas...”*. Sí reconoce que no se puede decir que todo el mérito de esto sea del equipo de mediación, considera que todos los chicos y chicas que participan en el equipo tienen un bagaje, y una educación previa, si no, no se hubieran apuntado al equipo y no tendrían esa sensibilidad que les caracteriza; lo que sí es cierto según ella es que *“el equipo les ha dado una manera de mirar a la gente diferente, de gestionar los problemas”* cosa que reconocen cuando ya están en 1º o 2º de bachillerato.

Una de las mejores condiciones que tiene este centro y que hace que programas como el de mediación funcionen es la existencia de un equipo directivo que apoya este tipo de iniciativas. Como señalaba la entrevistada: *“Esta jefatura de estudios es muy mediadora, ellos mismos cuando les llega algún conflicto, de manera informal median, yo les digo que lo dejen para el equipo de mediación, pero es que les sale... es su forma de ser. Es un estilo directivo muy negociador, en cualquier otro centro, llegan y expulsión. Pero estos no, tratan de que los alumnos hablen y se escuchen...”*.

2.3.2. Utilidad del equipo de mediación para los participantes.

Desde el punto de vista de la coordinadora, la mediación es una herramienta útil para resolver determinados conflictos que se dan en el centro escolar. En concreto, los más habituales son: insultos que poco a poco van subiendo de nivel, malentendidos y rumores, y últimamente los cibernéticos a través de *Tuenti* y otras redes sociales; en este caso, en general suelen empezar como una broma, algún comentario que es hiriente, y a partir de ahí, se encadena un intercambio de insultos. Este tipo de conflictos son los que más se encuentran los mediadores, y en general se suelen solucionar fácilmente. Como señala la coordinadora: *“El simple hecho de que se escuchen y de que el uno le diga al otro: <Perdón> cuando realmente lo sienten, la verdad es que es mágico”*.

Claramente, como hemos recogido en el apartado anterior, existe un claro beneficio para los alumnos mediadores que participan en el proceso. Aprenden determinadas habilidades, experimentan la posibilidad de ayudar a otros, tienen oportunidad de tener contacto con alumnos y profesores en un entorno diferente al del aula, y por lo tanto se ven beneficiados por la experiencia.

Sin embargo no son los únicos beneficiados, para empezar, y según la coordinadora del equipo, si se hace una mediación y se evita que el conflicto sea mayor en el aula, a los profesores de esa aula les está quitando un problema. A jefatura de estudios también, pues se evita que sea una expulsión ya que se realiza una prevención y se consigue que el problema no vaya a más. Y si esto en concreto se hace con muchos alumnos está influyendo a nivel de centro.

También el profesorado mediador se muestra muy satisfecho, tal y como añade la coordinadora: *“Todos los profesores que han formado parte del equipo se sienten satisfechos y contentos”*. A pesar de esto, la mayoría de años muchos de los componentes del equipo cambian. Esto se debe a que es una labor que agota, o como señala la entrevistada: *“Es un tiempo extra y un esfuerzo extra, y hay años en los que no se puede más, y es bastante entendible y si encima un año te pasa cualquier cosa fuera del trabajo, temas familiares o cualquier cosa, pues razón de más...”*.

2.3.3. Trabajo realizado este curso en el equipo de mediación.

Uno de los aspectos nuevos y más positivos que se destaca este año, en concordancia con lo señalado por los profesores y alumnos han sido las reuniones quincenales de coordinación entre los tutores de mediación y los alumnos mediadores. Como señalaba la coordinadora: *“El tema de las coordinaciones con los grupos pequeños, que ha sido novedoso de este año, creo que ha sido muy positivo, ha mantenido vivos a los chavales tener cada 15 días o cada semana una reunión con los tutores”*.

Una de las observaciones de la coordinadora es que este año las reuniones de profesores semanales han estado muy estructuradas, en el primer trimestre, muy centradas en poner todo en marcha, especialmente el tema de la formación. En el segundo trimestre, comenzaron las coordinaciones de los tutores con los pequeños grupos, trabajando como si fuera un observatorio de la convivencia; en las reuniones se comentaba qué tal el ambiente general, qué personas concretas estaban pasando por una situación difícil, etc. En el tercer trimestre las reuniones se dedicaron a elaborar cortos de vídeo: pensar en la historia, elaborar el guión, preparar la grabación, realizarla y finalmente, editar el resultado. Los cortos surgieron como una iniciativa para poder mostrar de una manera atractiva, tanto el trabajo que se hace en el equipo de mediación, como para tratar de transmitir valores o ideas que para los alumnos eran importantes.

Pero no sólo esto, en las reuniones se han llevado a cabo actividades dirigidas a trabajar la empatía, a dotar de habilidades a los alumnos para que puedan ayudar a sus compañeros... es decir, se aprovechaba para trabajar a través de una metodología lúdica herramientas de comunicación, de resolución de conflictos, etc.

Por supuesto que las mediaciones son importantes, pero hay que destacar que lo fundamental, según la coordinadora es que *“haya chavales en las clases con una sensibilidad, preparados, formados, que detecten determinadas situaciones...”*. Es decir, es fundamental la actuación que pueden llevar a cabo los alumnos para que una persona que se está sintiendo mal encuentre ayuda. Con la mediación se pueden resolver conflictos, *“por supuesto, y de hecho de las que se hacen la mayoría sirve para resolver el conflicto: de diez hay una que quizá no funciona y el conflicto se*

enquista, pero todas las demás, bien". Es más, el seguimiento que se realiza de las mediaciones, muestra que la resolución ha sido positiva.

Cuando se hacen las mediaciones, se intenta poner un día para hacer un seguimiento, en 15 días más o menos, y los alumnos lo suelen hacer. Además, en muchos casos los chicos se preguntan entre ellos en el patio, de manera más informal.

Este curso 2012/13 el número de mediaciones realizadas ha sido menor al de otros años. No es fácil encontrar las razones para ello, pero la coordinadora destacaba la siguiente explicación: *"Creo que hay menos conflictos, pero no creo que sea gracias al equipo de mediación, eso me parece una chulería, y no es real. Ocurre que cada vez más los profes, porque tenemos más experiencia, y porque hay aquí muchos profes con capacidad para resolver conflictos, lo resuelven en la clase y no llega a nada más. También es verdad que hay muchos chavales en el equipo de mediación que hacen que no se llegue al conflicto, o a que sea necesaria la mediación. De alguna manera previenen. Entonces, entre que hay muchos profes muy hábiles o preparados, y la preparación del equipo de mediación, muchas veces no se llega a necesitar una mediación"*.

2.3.4. La formación de los mediadores.

➤ La formación del profesorado mediador

La formación es uno de los temas pendientes en este equipo de mediación. La coordinadora manifiesta haber realizado varios cursos relacionados con la temática. No sólo específicamente sobre mediación, también sobre resolución de conflictos, sobre conflictos e interculturalidad, etc. Pero destaca que en general la formación deja un poco que desear. Cuando es externa porque muchas veces no se adapta a las características concretas del centro, y cuando es interna en ocasiones por las limitaciones de las personas que lo imparten (formación, disponibilidad...). A pesar de esto, considera necesario que haya formación, y pudiendo elegir opta por la alternativa de la formación interna: *"El problema de la formación externa, es que muchas veces no se ajusta a lo que hay aquí. En cambio, una persona de aquí, que sabe cómo funciona el instituto, cómo son los chavales, pues puede aportar más cosas. Pero vamos, externo o interno, como sea, ¡por favor que haya formación! Es*

una pena, porque hay profesores que se sienten inseguros a la hora de realizar una mediación porque no saben”.

Hace algún tiempo resultaba más sencillo encontrar alternativas para la formación, en concreto en la Comunidad de Madrid se desarrollaba un proyecto denominado “Convivir es vivir” que daba un presupuesto e incluía formación al profesorado, pero con los últimos recortes esa ayuda ha desaparecido. Esto ha provocado que la formación en el centro desde entonces haya fallado, la coordinadora apuntaba: *“Desde ese momento, no ha habido formación; hasta ahora, como habíamos sido pocos profes en el equipo, yo daba alguna sesión sobre el tema, hasta este año que hemos sido muchos profesores y no se ha hecho. Al ser pocos era más fácil, nos contábamos que hacíamos cada uno, y eso servía para aprender”.*

➤ **La formación del alumnado mediador**

La formación es uno de los puntos importantes de todo el año. Lo más deseable sería poder salir fuera del instituto, pasar la noche fuera en algún albergue. Este año se ha realizado en el centro cultural cercano al instituto y en el propio centro. Sería muy positivo que hubiera formadores externos, que el equipo de profesores esté allí coordinando, pero que la formación la lleven otros. Para esto, lo más deseable, como señalaba la coordinadora del equipo, sería disponer de presupuesto.

2.3.5. Aprendizajes realizados a lo largo del proceso.

Desde el punto de vista de la coordinadora del equipo, los chicos y chicas mediadores aprenden numerosas habilidades, aprenden a ser más tolerantes, a comunicarse mejor, y una cosa fundamental, que como señala la propia coordinadora es que *“una de las cosas que más feliz te puede hacer es ayudar a los demás”*. Sin embargo, señala que todas estas habilidades no siempre se aprenden, depende de los conocimientos previos, y añade: *“Creo que los chicos tienen que traer algo de casa que les haga ser esponjas”*. Es decir, no siempre esta experiencia resulta positiva para todos los chavales, sino para los que saben aprovecharla.

Por eso, resulta tan importante la selección del alumnado mediador. Cada año se intenta mejorar, pero aún así no es fácil. Se intenta que en parte sea elegido por la clase, que sea voluntario, y que tenga un perfil determinado... y juntar esas tres cosas

es complicado. A lo largo de los últimos años ha ido variando la manera de hacerlo: al principio, sólo eran los voluntarios, luego tenían que ser elegidos por sus compañeros, y finalmente los profesores han tenido que dar el visto bueno a la elección. Sin embargo, a juicio de la coordinadora, cada vez se hace mejor, cada año hay menos casos de alumnos mediadores que no se ajustan bien al equipo, lo que significa que se va avanzando. Una de las claves es que el profesorado tenga algo que decir en el proceso.

En cuanto al perfil del alumnado mediador, según destaca la coordinadora es importante que tenga determinadas características: sensibilidad, que quieran ayudar, que tengan cierto compromiso... pero esto no significa que tengan que ser perfectos. Sí que se encuentra en general, el perfil de chico estudioso, responsable, que saca buenas notas, que ayuda... pero no todos tienen que ser así. *“Es una expectativa poco realista”*, según la coordinadora.

A nivel personal, en cuanto a las habilidades adquiridas por parte de la propia coordinadora, además de la experiencia personal, del contacto con los profesores y alumnos del equipo que ya hemos señalado en líneas anteriores, podríamos recoger también que supone un aprendizaje de gestión de grupos. La entrevistada reconocía: *“Yo no sé coordinar, lo he ido cogiendo con el tiempo y ahora acepto que soy la coordinadora, pero he estado años diciendo, <No, yo no soy la coordinadora, soy una más>. Me ha costado mucho meterme en el papel, porque la coordinadora no tiene que ser alguien que está por encima, pero sentirme cerca de eso, nunca me ha gustado... pero esto ha hecho que algunos años lo pasara muy mal por no saber delegar; me cargaba yo todo”*.

2.3.6. Sugerencias para la mejora del equipo de mediación.

Desde el punto de vista de la persona que coordina, hay algunos puntos importantes que sería necesario que cambiaran para que el equipo se viera beneficiado. En primer lugar, sería muy positivo que la administración valorara el trabajo realizado, que estuviera compensado con horas disponibles, como recoge la coordinadora: *“Si tuviéramos más tiempo...ya ves que vamos en las reuniones: pum, pum... y no hay tiempo para poner en práctica muchas cosas porque el profesorado no puede”*. Algo secundario pero que también podría ayudar es tener un pequeño

presupuesto: *“Es que no es normal que yo tenga que pagar los detallitos que damos o cualquier cosa que queramos hacer, por ejemplo, comprar coca-colas para una fiesta... supone tener que reinventarnos y buscarnos la vida...”*.

Un cambio que sería positivo, y que en los últimos años se ha propuesto al equipo directivo, es que coincidan las MAES por niveles, esto permitiría poder trabajar con los alumnos y alumnas mediadores en grupos más grandes y sin tener que hacer “encajes de bolillos”. Como señala la propia coordinadora: *“Es un horror saber qué grupo tiene MAE, con quién coincide, con qué profesor... que hubiera coincidencia de los grupos y poder sacarles para preparar una actividad, para una formación o saber que la mediación se puede hacer en esta hora, facilitaría mucho el trabajo, sin embargo... es muy difícil, porque el tema de los horarios es complicado”*.

3. EVALUACIÓN COMO OBSERVADORA PARTICIPANTE

Sin duda, la experiencia de participar en el equipo de mediación ha sido la parte más gratificante en la realización de esta investigación. Supone además la oportunidad de vivir en primera persona la puesta en marcha y el funcionamiento del equipo. A lo largo del curso escolar 2012/13 he formado parte del equipo de mediación con las responsabilidades que eso conlleva: asistir a las reuniones semanales del equipo, participar en la formación del alumnado, realizar mediaciones en conflictos que se han producido entre alumnos y otras actividades que han surgido por iniciativa del equipo. Esto implicaba asistir al centro una o dos veces por semana. Por tanto, además de ser una experiencia muy gratificante, también es cierto que ha sido la más compleja y exigente, ya que no resulta fácil compatibilizar este tipo de investigación con otras tareas académicas o laborales.

Esta participación supone un observatorio privilegiado para evaluar el programa de mediación, además a nivel personal ha supuesto un aprendizaje, tanto a nivel “académico”, en cuanto que me ha permitido conocer el funcionamiento del equipo, participar en las decisiones, contribuir a su puesta en marcha, etc., como a nivel vivencial por las relaciones establecidas con las personas que integran el equipo de mediación; particularmente con la coordinadora del equipo de mediación con la que he trabajado intensamente a lo largo del curso.

Destaco a continuación, algunos de los aspectos que me parecen más relevantes en relación a la experiencia desarrollada. En cuanto a los aspectos positivos, sin lugar a dudas, destacaría el interés de todos los profesores. Participar en el equipo de mediación es algo voluntario, el hecho de que 14 profesores quisieran participar a principio de curso demuestra que se ha hecho bien en los últimos años y la gente se siente motivada y con ganas de participar. En segundo lugar, destacaría la satisfacción del alumnado. En mis entrevistas con ellos, así como en el día a día, he podido observar que consideran que el equipo de mediación es muy útil puesto que les enseña determinadas habilidades, por ejemplo, la empatía o la escucha. Es más, las cosas aprendidas las utilizan también en situaciones personales. Los alumnos valoran especialmente las actividades que se realizan fuera del centro. De lo que mejor hablan fue de los dos días de convivencia que pasaron juntos en la formación de hace algunos cursos. Estos últimos años, la formación se ha realizado en el centro en horario escolar y algún viernes por la tarde.

En cuanto al funcionamiento del equipo, destacaría que las reuniones han sido útiles. Este es uno de los temas más complejos, ya que es muy importante cuidar que el tiempo que se dedica a trabajar sea visto como un tiempo útil, y no como una pérdida de tiempo. Pese a que es difícil trabajar en grupos muy numerosos, se ha funcionado bien.

A mitad de curso, se tomó la decisión de que las reuniones del profesorado fueran quincenales y no semanales, de tal manera que se alternaban dos tipos de reunión: una semana se reunía el profesorado mediador y otra se realizaban reuniones con el alumnado, cada grupo de alumnos de un aula era asignado a un profesor que se responsabilizaba de reunirse con ellos quincenalmente para trabajar aspectos relacionados con la formación, o seguimiento de los casos en los que se había mediado. Personalmente vi muy positivo que las reuniones fueran quincenales, pues era un ritmo adecuado que permitía realizar el seguimiento del equipo de mediación y a, la vez, servía para preparar los encuentros quincenales con los alumnos. Esta idea de utilizar la mitad de las reuniones para la coordinación con los alumnos es muy buena, se crea una relación estrecha entre alumnos y profesores y además, se lleva a cabo una labor de seguimiento y formación continuos.

También relacionado con la labor que lleva a cabo el profesorado, destacaría la necesidad de que hubiera un reconocimiento de esta implicación. Es importante que la gente se sienta valorada, lo ideal sería que pudiera haber liberaciones horarias para esta tarea, pero hay otras opciones, por ejemplo, que la participación en el equipo sea equivalente a horas de formación válidas para los sexenios.

Como aspectos a mejorar destacaría, en primer lugar, la formación de los profesores. Es una demanda que en general hacen todos, tal y como hemos mostrado en el apartado anterior. La falta de formación muchas veces crea inseguridad en el profesorado y les hace sentir que no tienen las herramientas necesarias para enfrentarse a determinados conflictos.

Otro aspecto mejorable tiene que ver con la “publicidad” del equipo de mediación. Algunos alumnos comentan que cuando se ofrece en las clases no parece algo muy atractivo. Sólo las personas que ya lo conocen o que conocen a alguien que está dentro saben realmente cómo funciona y saben que merece la pena participar. Habría que hacer más visible el trabajo que hacen los alumnos mediadores. La mayoría de los alumnos que participan en el equipo lo hacen por el boca a boca, por la experiencia que escuchan a sus compañeros. La presentación que se hace en clase, a veces no es suficiente. De manera personal también lo he visto así al participar en las tutorías en las que se realiza la selección. Costaba conseguir involucrar a los alumnos y que vieran el equipo como una alternativa atractiva. Sin embargo, en los grupos en los que ya había personas que estaban en el equipo esto resultaba mucho más sencillo, ya que ellos mismos animaban al resto a participar. Una herramienta interesante pueden ser los vídeos realizados por los alumnos en la segunda mitad del curso escolar. Esta propuesta del equipo de mediación se inició este curso: se invitó a los alumnos mediadores de 2º de bachillerato a que grabaran unos vídeos relatando su vivencia en el equipo, ya que este año abandonaban el centro. El objetivo era que dejaran plasmada su experiencia para que otros pudieran aprovecharla.

El tema de la selección del alumnado, sin duda es uno de los aspectos más complejos de este proceso. No hay acuerdo en la mejor manera de realizar la selección, para los alumnos debería poder participar todo aquel que estuviera interesado, mientras que los profesores coinciden en señalar que debe haber una

supervisión por parte del profesorado de los alumnos que forman parte del equipo. Los alumnos consideran que este tipo de experiencia beneficia a todos los alumnos y que, por tanto, se debería buscar la forma de hacerlo extensible a todos.

Otro de los problemas relativos a la selección, suele ser que, como ésta se hace al principio de curso todavía el profesorado no conoce muy bien a los alumnos. Quizá sería una aportación interesante contar con la opinión de los tutores del curso anterior a la hora de realizar la selección. Esto mismo en ocasiones también pasa entre compañeros, ya que algunos a principio de curso no se conocen y es difícil votar quién puede ser la persona más adecuada para ejercer ese rol de mediador.

Por último, pero no menos importante, destacaría que, si el equipo está funcionando bien en el centro gran parte de la culpa la tiene el equipo directivo. Se trata de algo absolutamente clave. El IES Madrid Sur cuenta con un equipo directivo que apoya este tipo de iniciativas, da libertad al profesorado a la hora de preparar actividades, permite que los alumnos salgan de clase si es para realizar este tipo de tareas. Es más, dos personas del equipo directivo forman parte del equipo de mediación, lo que dice mucho de las prioridades que se plantea este centro.

El hecho de que desde el equipo directivo se apoye este proyecto, de alguna manera también se deja ver en el sentir general del centro. El equipo directivo envía a final de curso un cuestionario a todo el claustro, para saber su satisfacción con el equipo directivo, la gestión de la convivencia, el equipo de orientación... y en general el equipo de mediación está bastante bien valorado, lo que también es un punto importante para que siga funcionando.

La sensación general después de haber vivido esta experiencia, es que es fundamental dar a conocer este tipo de iniciativas. De alguna manera, esta investigación trata de mostrar cómo es posible hacer las cosas en educación de un modo diferente. El ambiente que se respira en este instituto es diferente a otros, la madurez de algunos alumnos es sorprendente, y la voluntariedad de algunos profesores resulta envidiable. Sin duda, como ya se ha señalado, el equipo directivo es central, y por supuesto hace falta un grupo de profesores dispuestos a “mover el mundo”, que no es poco.

CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Presentamos en este apartado las principales conclusiones de la investigación. Añadimos también un apartado relativo a las limitaciones de la investigación, realizamos una propuesta de posibles líneas de investigación de cara al futuro y terminamos con una síntesis de las principales conclusiones que podemos extraer de nuestro trabajo.

1. DISCUSIÓN

Analizamos en este apartado los resultados que hemos obtenido en la investigación y recogemos las principales conclusiones de nuestro trabajo relacionándolas con el marco teórico recogido al inicio de este documento. Vamos a comenzar destacando las principales ideas que extraemos de la evaluación realizada al alumnado. Comenzamos por las **pruebas de corte cuantitativo**. Los resultados de la Escala de Afrontamiento para adolescentes (ACS) de Frydenberg y Lewis (1996) nos mostraban el tipo de estrategias de afrontamiento que utilizan los adolescentes ante los conflictos. La mayoría de las estrategias tiene una frecuencia de uso más alta por parte del grupo experimental, formado por el conjunto de alumnos mediadores, que por parte del grupo control. Cabe destacar que las diferencias más relevantes se dan en las siguientes estrategias: buscar apoyo social, concentrarse en resolver el problema, buscar ayuda profesional y buscar diversiones relajantes. Es más, en estas cuatro estrategias el análisis realizado con la prueba T de Student nos muestra que estas diferencias son significativas.

El hecho de que hayamos encontrado diferencias significativas entre ambos grupos puede deberse a distintas variables. Si analizamos los resultados de la evaluación pre y posttest del alumnado, podemos ver cómo los alumnos mediadores, antes de serlo, disponían de más habilidades que sus compañeros del grupo control, por tanto, no podemos asegurar que el aumento en la utilización de algunas estrategias se pueda atribuir a la participación en el equipo de mediación. Si bien es cierto que, al comparar las habilidades del grupo experimental en la evaluación pre y posttest, vemos cómo una gran parte de las habilidades mejora a lo largo del proceso, es decir, a final de curso, los alumnos mediadores han mejorado en la mayoría de estrategias para afrontar conflictos. Así, nuestros resultados van en la línea de investigaciones como la de Lane-Garon, Yergat y Kralowec (2012) que encuentran diferencias

significativas en la toma de perspectiva y empatía de los estudiantes mediadores frente a los no mediadores.

Como acabamos de señalar, los datos muestran que los alumnos mediadores disponen de mayores habilidades sociales y de resolución de conflictos que los alumnos que no lo son, antes de iniciar el programa de mediación. Es decir, en la selección que se realiza del alumnado mediador ya parece que hay un filtro, los alumnos seleccionados, aquellos más votados por sus compañeros, son los que disponen de más habilidades o estrategias de afrontamiento de conflictos. Por tanto, podemos concluir que los resultados, entre otros aspectos, apuntan, por un lado, a la influencia de mayores habilidades por parte del alumnado mediador que le hacen más susceptible a ser elegido como tal, unido por otro lado, al paso por el equipo de mediación que le proporciona oportunidades de formación y de poner en marcha estas habilidades.

Esto apunta a que un aspecto fundamental en el proceso de mediación es la selección de los alumnos mediadores. Tal y como muestran los resultados, las personas seleccionadas para pertenecer al equipo son alumnos que ya disponen de habilidades sociales, lo que les va a permitir afrontar su labor con más garantías de éxito, por eso, es importante cuidar el proceso selectivo. No hay acuerdo entre profesores y alumnos en la mejor manera de llevarlo a cabo, pero sí podemos apuntar algunas orientaciones a partir de este trabajo, por ejemplo, motivar de manera adecuada la propuesta de participación en el equipo de mediación para que sea vista como algo atractivo por los alumnos o involucrar a profesores y alumnos en la elección para garantizar que se cumplan unos requisitos mínimos, y que a la vez, unos y otros se sientan responsables de las personas elegidas.

En el análisis de los resultados de la escala ACS hemos realizado una comparativa en función del sexo, cabe destacar que las mujeres, tanto las pertenecientes al grupo control como al grupo experimental obtienen mayor puntuación en la mayoría de estrategias de afrontamiento. Si nos centramos en el grupo experimental, es decir en el grupo del alumnado mediador, cabe destacar que las mujeres mediadoras se sitúan por encima de los hombres en 14 de las 18 estrategias, entre las que destacamos por sus mayores diferencias: buscar apoyo

social, concentrarse en resolver el problema, preocuparse, invertir en amigos íntimos, hacerse ilusiones, falta de afrontamiento, reducción de la tensión, reservarlo para sí, buscar apoyo espiritual, fijarse en lo positivo y buscar diversiones relajantes. Las cuatro estrategias en las que los hombres obtienen una puntuación más alta que las mujeres son: acción social, ignorar el problema, autoinculparse y distracción física.

Ya señalábamos en el Capítulo 7 que recoge los resultados de la investigación, que no sólo son las mujeres mediadoras las que tienen mayores habilidades, sino que en general, las mujeres (tanto del grupo experimental como del grupo control) obtienen mayores puntuaciones en esta prueba en la mayoría de estrategias, lo que hace pensar en cuestiones relacionadas con diferencias de género, como señalan algunas investigaciones ya citadas como las de Litvack et al. (1997) o Mestre et al. (2004) entre otras, que recogen puntuaciones significativamente superiores en habilidades sociales en las mujeres. Una posible explicación de estos resultados, es la propuesta por Eisenberg, Zou y Koller (2001) que sostienen que las chicas reciben una fuerte presión que las hace valorar especialmente todo lo vinculado con las relaciones sociales, los afectos y el tener en cuenta a los demás, lo que las empuja a ser más empáticas que los chicos.

En cuanto a los resultados obtenidos tras evaluar la Escala de habilidades sociales (EHS) de Elena Gismero (2000), podemos destacar que todas las estrategias que aparecen en esta prueba tienen una frecuencia de uso más alta por parte del grupo experimental que por parte del grupo control tras el paso por el equipo de mediación del grupo experimental. Es más, la propia escala proporciona un baremo de una muestra estandarizada de jóvenes, y en nuestra investigación encontramos que el alumnado mediador se encuentra por encima de esta media en todas las habilidades evaluadas. También es cierto que, tras aplicar el análisis estadístico a estos resultados, observamos que las diferencias no son significativas entre ambos grupos, control y experimental.

En relación a los resultados de la evaluación pretest y posttest del grupo experimental, podemos destacar que únicamente se ha producido un cambio significativo en una de las estrategias: *“Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto”*. Es decir, ha habido un cambio en el valor de este variable si comparamos la

fase inicial del proceso con la fase final. Las razones de este aumento, como ya hemos comentado en el apartado de resultados, no están claras, podríamos pensar que existe una influencia de la madurez, es decir, que a lo largo del año los alumnos superen ciertos miedos o reticencias a relacionarse con personas del otro sexo. Otra posible razón es haber disfrutado a lo largo del curso de mayores oportunidades para interactuar con el otro sexo. Sin duda, la participación en el equipo de mediación da al alumnado oportunidad de compartir tiempos entre chicos y chicas; pero no podemos establecer claramente cuáles son las razones que explican este cambio.

Aunque sólo se observan diferencias significativas en esta variable, sí se observa un leve aumento de la frecuencia de todas las habilidades sociales del alumnado mediador en la evaluación posttest realizada a final de curso: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones y hacer peticiones.

De nuevo, los resultados obtenidos en esta prueba apuntan, en línea con lo comentado en la página anterior, a que el alumnado mediador parece que dispone, antes de su elección como tal, de algunas habilidades que le hacen especialmente sensible a las necesidades de los demás.

El análisis de la escala EHS atendiendo a la variable “sexo”, muestra resultados contradictorios. A grandes rasgos, podemos ver cómo en el grupo control no hay un mismo patrón, los hombres obtienen mayor puntuación en el uso de algunas habilidades y las mujeres en otras. Algo similar ocurre en la evaluación inicial (pretest) del grupo experimental. Sin embargo, si analizamos los datos obtenidos en la evaluación posttest por parte del grupo experimental, se puede observar que las mujeres se sitúan por encima de los hombres en todas las estrategias menos en una: “Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto”. Algunas investigaciones también apoyan estos resultados y destacan que las interacciones con el sexo opuesto tradicionalmente se han asociado más a los varones que a las mujeres (Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008).

Las **pruebas de corte cualitativo** muestran un alto grado de satisfacción con la puesta en marcha del programa de mediación por parte de profesorado y alumnado. Atendiendo a lo expuesto por los alumnos en el grupo de discusión, podemos concluir

que la experiencia es vista como algo muy positivo por parte de estos. Uno de los aspectos más destacados tiene que ver con las relaciones que se establecen entre las personas que forman parte del equipo, no sólo la relación entre alumnos es importante, también manifiestan que ver al profesorado en un contexto diferente es algo muy satisfactorio para ellos.

Curiosamente, esta idea también es resaltada por el profesorado en el grupo de discusión y en los cuestionarios de entrevista semi-estructurada. Las relaciones personales tienen un gran valor, de nuevo, no sólo las que se establecen entre profesores, sino también la relación con los alumnos que se enriquece al salir de las cuatro paredes del aula. Unos y otros señalan que se ven de manera diferente después de esta experiencia. Sin duda, es uno de los aspectos más relevantes que podemos extraer de las aportaciones de profesores y alumnos. Tener contacto en un ambiente diferente al aula permite entablar una relación distinta entre ellos, y esto es algo que se valora muy positivamente. Como observadora externa, puedo constatar que las relaciones que se crean entre profesores y alumnos son muy positivas, las excursiones, las formaciones y otras reuniones del equipo logran que se cree muy buen clima, y esta relación tan cercana es algo que sin duda, enriquece a todos, profesores y alumnos en primer lugar, pero también al conjunto del centro. Así, nuestra investigación corrobora lo propuesto por Ainscow et al. (2001): una de las condiciones para crear un buen ambiente en el centro es promover relaciones auténticas, de calidad, apertura y congruencia.

Otro de los aspectos analizados en este trabajo ha sido el tipo de conflictos que mejor responde a la mediación entre iguales. Tanto alumnos como profesores hacen referencia a los conflictos interpersonales, específicamente a los que tienen que ver con rumores y malos entendidos, lo que Kreidler (1984) denomina comunicación precaria. Como hemos recogido en el marco teórico, para este autor la comunicación precaria crea un terreno especialmente fértil para el conflicto. Muchos conflictos pueden atribuirse a malos entendidos o percepciones erróneas de las intenciones, los sentimientos, las necesidades o las acciones de los otros. Los resultados de nuestra investigación corroboran esta idea, en cuanto que se trata del conflicto que más veces llega a mediación.

La utilidad del equipo de mediación está clara para todas las personas que participan en él. Consideran que supone un beneficio, no sólo personal, sino para el conjunto del centro. El profesorado señala que, sin duda, los más beneficiados son los propios alumnos mediadores, por la formación que reciben y la experiencia de participar en el equipo. Este aspecto va en línea con los objetivos iniciales de esta investigación, esta tesis doctoral trataba de investigar si los alumnos mediadores aprenden habilidades sociales al pasar por el equipo de mediación. Los resultados de las pruebas cuantitativas, tal y como hemos mostrado, parece que apuntan en esta dirección, pero lo que está claro, es que la evaluación que hace el profesorado sí apoya esta idea: el profesorado expone prácticamente de forma unánime que el alumnado mediador mejora en este tipo de competencias gracias a su paso por el programa.

Así, en línea con lo que señalábamos en el marco teórico, y tal y como señala Torrego (2013), entendemos que los sistemas de ayuda entre iguales suponen un beneficio, no sólo para la persona que recibe la ayuda, sino también para los que la prestan. En esta misma línea, nuestra investigación coincide con lo señalado por Ortega y Del Rey (2004) que destacan que poner en marcha estrategias de mediación en el centro supone beneficios, tanto para el alumnado que participa en esta iniciativa, en cuanto que implica una mejora en las habilidades sociales, como una mejora de la calidad educativa en general, al tener un impacto en el clima escolar.

También coincidimos con lo señalado por Ortega y Del Rey (2004) que destacan que hay dos motivos por los que la implicación de los alumnos más populares beneficia a los alumnos con mayores problemáticas, en primer lugar, contar con la amistad o el apoyo de los chicos y chicas más populares de la clase previene la implicación en situaciones de violencia. Además, se convierte en una oportunidad de disfrutar de una relación que no está basada en la violencia. En segundo lugar, compartir un tiempo con estos alumnos, puede ayudar al alumnado con menos habilidades sociales a mejorar éstas puesto que suponen un nuevo contexto en las que ponerlo en práctica.

Una de las conclusiones que destacan en esta línea, es que la percepción del alumnado tras su paso por el programa, analizada a través de los grupos de discusión,

evidencia que este tipo de experiencias contribuye a mejorar sus competencias personales y sociales.

También, tal y como planteábamos en el marco teórico, otro aspecto que podemos extraer de las valoraciones del profesorado es que la elección de este tipo de herramientas para resolver conflictos, es una tarea que no está exenta de dificultades. Así, coincidimos con Boqué (2010) en que uno de los temores que encontramos en su puesta en marcha es la pérdida de poder del profesor a favor del alumno. A pesar de ello, como señala esta autora, la mediación no supone ningún tipo de renuncia, sino que se trata de una redistribución transversal de poder, de manera que los distintos núcleos educativos mantengan un equilibrio que posibilite velar por cada persona.

Otro de los temores que suscita la introducción de este tipo de programas es la percepción de que si un centro pone en marcha este tipo de iniciativas es por su alto grado de conflictividad. Sin embargo, como señala Boqué (2010) estas dudas en general se desvanecen rápido cuando se observa la riqueza que supone, y el desarrollo de competencias que implica. Es más, en este momento este tipo de estrategias se asocian a una mejora del clima en los centros, y por tanto permiten mejorar la imagen de calidad del centro.

Tanto alumnos como profesores afirman en sus intervenciones que claramente hay un impacto del programa en habilidades como la empatía y la escucha. Asimismo, los alumnos aprenden a respetarse y aprenden a ver el conflicto como algo natural y como algo que puede solucionarse por una vía pacífica. El profesorado destaca que estos alumnos mejoran en su capacidad de observación, aumenta su sensibilidad y mejoran sus relaciones con otros alumnos del centro al involucrarse en la vida de otras personas. Muchos de estos alumnos son vistos como referentes por sus compañeros y eso genera que en el aula el ambiente mejore al contar con alguien con quien pueden compartir sus problemas. Podemos concluir que nuestra investigación apunta, lo ya señalado hace varios años por Rogers (1980), que las habilidades empáticas se desarrollan con la experiencia, y que un alumno aprende estas habilidades bajo la influencia de relaciones estrechas con un “tutor”. También investigaciones como las de Ibarrola-García e Iriarte (2014), Lane-Garon y Richardson (2003) o Long, Fabricius, Musheno y Palumbo

(1998) ponen de manifiesto el impacto de este tipo de programas en la mejora de la empatía.

En relación con el aprendizaje realizado por el profesorado, Ibarrola-García e Iriarte (2013a) señalan como conclusiones de su estudio sobre el impacto de la mediación sobre el profesorado, que estos señalan que se produce una mejora de su empatía, una mayor autoconciencia emocional, la percepción de que la mediación ha favorecido el aumento de la reflexión y la búsqueda variada de soluciones o una mayor implicación del profesorado mediador en aspectos relacionados con la convivencia en el centro educativo. Nuestra investigación también apunta que estas mejoras se producen. El profesorado, en los cuestionarios de entrevista semi-estructurada y en los grupos de discusión, refiere que sus habilidades para resolver conflictos, así como habilidades como la empatía y la escucha también han mejorado y señalan, entre otros aspectos, que tanto profesores como alumnos al participar en esta experiencia sienten el instituto como algo propio y por tanto, se responsabilizan más de su cuidado.

Asimismo, nuestra investigación también muestra, en línea con lo propuesto por Ibarrola-García e Iriarte (2013a), que los profesores perciben que la mediación pone freno a la cadena ascendente del conflicto y evita situaciones más graves. Asimismo, como señalan estas autoras la mediación reactiva la importancia de educar para la convivencia y de cuidar en el centro las relaciones personales: el profesorado se fija más en las necesidades socioemocionales de sus alumnos, también se mejora la relación con estos, que dicen sentirse más capaces de gestionar conflictos y aumenta su participación en los mismos.

Cabe destacar, que aunque nuestra investigación se centra en el impacto del programa sobre el alumnado mediador, existen otras personas que se benefician de la puesta en marcha de este programa. Un dato relevante es que los propios alumnos destacan que el conjunto del centro se ve beneficiado, es más señalan que en el centro se nota que hay un equipo de mediación de conflictos y que esto tiene un impacto positivo en el clima, ya que se producen menos conflictos. Recogen también que jefatura de estudios también se ve beneficiada puesto que les llegan menos partes y casos conflictivos. Asimismo destacan que los alumnos que acuden a mediación por

algún conflicto también suelen expresar que se sienten agradecidos por la labor de los mediadores.

Desde mi punto de vista como observadora participante, resulta muy interesante esta valoración que hacen los alumnos, la experiencia de participar en el equipo de mediación les hace más conscientes de lo que ocurre en el centro, son capaces de valorar su propio trabajo, tienen una visión positiva del centro, y hablan con madurez de conflictos y de las relaciones que se establecen entre los distintos miembros de la comunidad educativa.

Resulta de interés también ver la evolución que tiene el alumnado a lo largo del proceso. Los propios alumnos señalan en la evaluación a través del grupo de discusión, que las razones que les llevaban a participar inicialmente en el proyecto eran aspectos como pasar tiempo con sus amigos, o las excursiones que se hacían, sin embargo, al final del proceso, se puede ver cómo la motivación pasa a ser intrínseca, y es la propia pertenencia al equipo la que genera satisfacción; descubrir lo gratificante que es ayudar a otros es un descubrimiento para muchos de estos alumnos. Así, nuestro trabajo va en línea con Cassinero y Lane-Garon (2006) que concluían en una investigación sobre la implementación de un programa de mediación que la mediación escolar supone una experiencia que aumenta el comportamiento altruista de los alumnos. En esta línea, también autores como Urra (2005) nos recuerdan la importancia de ayudar a que los adolescentes descubran este tipo de motivaciones si queremos que crezcan como personas conscientes de la realidad en la que viven.

Un aspecto fundamental de todo este proceso es la formación en mediación que realizan los profesores y alumnos del centro. Cabe destacar que los alumnos muestran una alta satisfacción con la formación recibida, no sólo en cuanto al contenido, también destacan que se utilice una metodología práctica. Los profesores valoran muy positivamente la formación que reciben los alumnos, sin embargo, como ya se ha comentado en el apartado de resultados, parece que lo que no valoran tan positivamente es la formación que han recibido ellos mismos. Hace falta más formación, el profesorado en ocasiones siente que no tiene herramientas para enfrentarse a determinados conflictos. Estos resultados coinciden con lo encontrado

por Pulido, Calderón-López, Martín-Seoane y Lucas-Molina (2014) en una investigación que analiza la puesta en marcha de un Equipo de Mediación en un centro de Secundaria de la Comunidad de Madrid: una de las dificultades encontradas en la implementación del servicio de mediación era la escasa formación recibida. En nuestro trabajo los resultados muestran que la formación junto con la petición de “reconocimiento horario”, son los dos aspectos que más reivindica el profesorado en relación a su participación en el equipo de mediación.

Los alumnos, por otra parte, hacen referencia a la importancia de que otras personas del centro se beneficien de la experiencia que supone participar en el equipo de mediación, creen que la formación debería generalizarse a todo el centro. En esta línea, el Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en educación secundaria obligatoria (2010) al que ya se ha hecho referencia a lo largo de este trabajo, recoge la especial relevancia que puede tener la participación del alumnado en el equipo de mediación del centro, y añade que no conviene olvidar que las oportunidades para aprender este tipo de habilidades deben extenderse a todo el alumnado.

Sin duda, otro de los aspectos clave que podemos reseñar del análisis del grupo de discusión del profesorado es la importancia que tiene el apoyo del equipo directivo para la puesta en marcha de este tipo de procesos. La coordinadora del equipo insistía mucho en este aspecto, y sin duda, como observadora corroboro sus opiniones. El apoyo del equipo directivo determina el funcionamiento del equipo de mediación, desde el *apoyo logístico*, diseñando un horario que tenga en cuenta que los profesores participantes tengan una de sus horas de libre disposición a la vez que sus compañeros, al *apoyo moral* que pasa por dar cabida a todas las propuestas que surgen del equipo, y por supuesto, con el *apoyo presencial*, participando como uno más en el equipo de mediación.

Para finalizar, señalar que, sin duda, la ilusión puesta por todas las personas en este proyecto es quizá una de las cosas más significativas en este trabajo. Es una ilusión contagiosa, ya que cualquiera que participe en el equipo, como ha sido mi caso, en seguida queda enganchado por las personas que al él pertenecen, por su forma de trabajar, por la manera de tratar a otras personas y por su visión de la educación, que abandona la primacía de lo académico, y pone a la misma altura

aspectos relacionados con la convivencia, las competencias sociales de los alumnos o el descubrimiento que supone la experiencia de ayudar a los demás.

Por eso, este trabajo, no es sólo una investigación para una tesis doctoral, sino que ha sido también un proceso de aprendizaje y descubrimiento para mí. He aprendido de los profesionales con los que he trabajado y de los alumnos mediadores que han participado en el equipo que es posible crear un centro donde la convivencia sea parte fundamental del proyecto educativo, donde hay una apuesta clara porque los alumnos aprendan y experimenten que en la vida, la empatía, la escucha, la ayuda desinteresada son valores que pueden y deben estar presentes en sus relaciones.

2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Quizá el primer aspecto a destacar para cualquier persona que lea este trabajo es la dificultad de generalizar estos resultados al haber utilizado una muestra tan pequeña. Así, como señala Schellenberg (2007) existen algunas interferencias en los centros educativos que dificultan que los centros sean comparables entre sí. El número de variables a controlar es muy alto y realizar inferencias a partir de este tipo de investigaciones no resulta tarea fácil. Realizar esta misma investigación en otros institutos, hubiera sido lo ideal, pues nos hubiera proporcionado una visión más clara y más amplia del impacto de los programas de mediación, sin embargo se perdería la oportunidad de ejercer como observadores participantes en el proceso, ya que la exigencia de esta tarea limita el radio de acción. También es cierto, que nuestro propósito y en consecuencia la metodología empleada para lograrlo, no era tanto generalizar resultados como analizar y dar a conocer el trabajo en mediación que se realiza en este instituto.

Cabe señalar también, que además de realizar la investigación en un único instituto, la muestra de alumnos estudiados no es muy amplia. Esto se ha debido a que únicamente podíamos contar con aquellos alumnos que este curso comenzaban su andadura en el equipo de mediación. Teniendo en cuenta que únicamente se seleccionan dos o tres alumnos por aula y que, algunos de ellos eran antiguos mediadores, hemos contado con un total de 17 alumnos mediadores. Algo similar

ocurre en el caso del profesorado, la muestra es pequeña porque contábamos únicamente con los participantes en el equipo de mediación.

En este sentido, otro aspecto a señalar es que la muestra escogida es una muestra muy seleccionada, se trata de profesores y alumnos de un centro que tiene reconocimiento por sus planes de convivencia. Todo el trabajo desarrollado se ha realizado con profesores y alumnos que participan en el equipo de mediación de manera voluntaria, y por tanto, muestran un talante muy positivo ante las cuestiones planteadas. También hay que reconocer, que esta limitación, se convierte en una oportunidad, pues la elección de este centro nos permite dar a conocer buenas prácticas y difundir el buen trabajo que se hace en esta línea de convivencia en algunos centros educativos.

Otra de las limitaciones en este tipo de estudios es la dificultad a la hora de realizar la evaluación de algunas de las pruebas al alumnado, en concreto las pruebas de corte cuantitativo. Pasar las escalas ACS y EHS a los alumnos no es tarea sencilla al realizarse de manera grupal. En este tipo de situaciones siempre se genera ruido y a los alumnos les resulta complicado concentrarse. Además, el cansancio de la jornada también puede hacer mella en los resultados. En este sentido, desde mi punto de vista como investigadora, la utilización de los grupos de discusión permite obtener una información más relevante. Resulta una técnica de gran interés, no sólo por las aportaciones que extraemos nosotros como investigadores que hacen que se enriquezca el estudio, sino porque los participantes afirman sentirse agradecidos de poder expresar sus opiniones, de encontrar un foro en el que compartir y enriquecerse con las experiencias de los compañeros. Especialmente motivador fue el trabajo con el alumnado que expresó que en muchas ocasiones sus opiniones no son valoradas, y por tanto agradecía enormemente la oportunidad de ser escuchados y de que su opinión se tuviera en cuenta. Resaltamos aquí, de nuevo, que coincidimos con Cochran-Smith y Lytle (2002) en la importancia de aportar una verdadera perspectiva emic o interior que haga visible las formas bajo las cuales los estudiantes y sus educadores de forma conjunta construyen conocimiento.

Otro aspecto a tener en cuenta es que en esta investigación nos hemos limitado a estudiar un campo muy concreto, nos hemos centrado en el impacto de este tipo de

programas sobre el alumnado mediador, dejando de lado su repercusión sobre otros colectivos: las familias, los alumnos y alumnas que reciben ayuda, el profesorado del centro en su conjunto, etc. Como señalaremos a continuación, consideramos que es un campo en el que sería interesante seguir profundizando.

3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Consideramos que el trabajo en esta línea debe seguir desarrollándose, los beneficios que obtienen los alumnos, profesores y el conjunto del centro participando en este tipo de propuestas relacionadas con la convivencia están claramente demostrados en innumerables investigaciones, algunas de ellas citadas en la primera parte de este trabajo. De alguna manera, esta investigación trataba de aportar un pequeño granito de arena a esta rama del conocimiento, estudiando si los alumnos mediadores se ven beneficiados, concretamente mejorando sus habilidades sociales, tras su participación en estructuras como el equipo de mediación.

Se hace necesario realizar más investigaciones prácticas en esta línea, como señalábamos al inicio de este trabajo, son muchas las publicaciones sobre mediación a nivel teórico, pero pocas las que tratan de demostrar de manera empírica su efectividad. Por ello, sería interesante abordar una investigación con una muestra más amplia, en la que se analizara el impacto del programa en diversos centros educativos.

Asimismo, en esta investigación hemos querido centrarnos en el impacto del programa de mediación sobre las habilidades sociales de los alumnos, sin duda, podemos explorar el impacto sobre otro tipo de habilidades, conocer si el alumnado mediador realiza otros aprendizajes, conocer si es capaz de trasladar estos conocimientos a otros contextos, etc.

Por supuesto, sería muy interesante poner el énfasis también en otros colectivos, por ejemplo, valorar el impacto de este tipo de iniciativas sobre los alumnos en general o sobre aquellos que reciben el apoyo del equipo mediador. Indagar acerca de la percepción que tienen las familias sobre este tipo de estructuras o seguir profundizando en la opinión del profesorado. En esta investigación hemos recogido algunas ideas sobre la percepción del profesorado, pero sin duda, se podría trabajar más en esta línea, además de incluir también al profesorado del centro que no

participa directamente en el equipo de mediación. Así, coincidimos con Cochran-Smith y Lytle (2009) en la importancia de involucrar al conjunto de la comunidad educativa en la investigación, estas autoras van más allá al afirmar que “para mejorar el sentido de responsabilidad social y acción educativa docente se debe poner la investigación con/sobre los profesores al servicio de la sociedad” (p. 58), involucrando a administradores escolares, profesores en ejercicio y en formación, los académicos de la universidad, la comunidad educativa, etc.

Además de lo señalado, existen nuevos campos que explorar en el ámbito de la mediación, de particular interés resulta la relación entre mediación y los procesos de asesoramiento. Mas y Torrego (2014) recogen una serie de interrogantes en relación a este tema, cualquiera de ellos podría ser el punto de partida de nuevas investigaciones: ¿Qué papel juega el conflicto en los procesos de mejora escolar? ¿Qué función puede tener la mediación en la resolución de los conflictos presentes en el origen y desarrollo de los procesos de cambio educativo? ¿Cómo puede contribuir la cultura de mediación a hacer más habitables los claustros y a continuar los procesos de cambio iniciados, así como alentar nuevos proyectos ilusionantes?

Por último, destacar que sin duda, otro de los objetivos que se plantea después de esta investigación es dar a conocer los resultados al propio centro, es decir, convertir este estudio en líneas de actuación y mejora para el centro. En ocasiones, este tipo de investigaciones quedan almacenadas como un volumen más en una estantería. De alguna manera, una forma de agradecer al centro su disponibilidad y las puertas abiertas es realizar una devolución que pueda servir para mejorar el trabajo que se realiza.

La oportunidad de colaborar como observadora participante en el equipo de alguna manera ha contribuido a conseguir este objetivo ya que, en todo momento, hemos ido dando feedback al equipo de mediación, en particular a la coordinadora del equipo, sobre nuestras impresiones y propuestas de mejora. Esto hace de la investigación un motor de cambio que impulsa nuevas acciones. Creemos que es muy importante continuar en esta línea, seguir investigando, no sólo teniendo en cuenta la perspectiva de los investigadores teóricos, sino contando con las aportaciones de las personas que dedican su día a día a este tipo de proyectos.

4. PRINCIPALES CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Del análisis de nuestro trabajo, podemos concluir que:

- Los alumnos mediadores disponen de mayores habilidades sociales y de resolución de conflictos que los alumnos que no lo son antes de iniciar el programa de mediación. Esto implica que estos alumnos son más susceptibles de ser elegidos como mediadores.
- Participar en el equipo de mediación les proporciona oportunidades de formación y de poner en marcha estas habilidades.
- En la evaluación que se ha realizado antes y después de la puesta en marcha del equipo de mediación, se puede observar que el grupo del alumnado mediador aumenta la frecuencia de uso de la mayoría de las habilidades sociales y de resolución de conflictos medidas, aunque sólo una de estas habilidades muestra diferencias significativas: “Iniciar interacciones positivas con el otro sexo”.
- La mayoría de las estrategias evaluadas tiene una frecuencia de uso más alta por parte del grupo experimental que por parte del grupo control. En algunas de estas estrategias las diferencias son significativas.
- Un aspecto fundamental del proceso es la selección del alumnado mediador. No hay acuerdo entre profesores y alumnos en la mejor manera de llevarlo a cabo, pero sí podemos apuntar algunas orientaciones a partir de este trabajo: motivar de manera adecuada la propuesta de participación en el equipo de mediación e involucrar a profesores y alumnos en la elección para garantizar que se cumplan unos requisitos mínimos.
- En la variable sexo encontramos resultados contradictorios, aunque a grandes rasgos se observa que las mujeres, particularmente las pertenecientes al grupo experimental, obtienen mayor puntuación en la mayoría de habilidades sociales y estrategias de afrontamiento evaluadas.
- Las pruebas de corte cualitativo muestran un alto grado de satisfacción con la puesta en marcha del programa de mediación por parte de profesorado y

alumnado. Uno de los aspectos más destacados tiene que ver con las relaciones que se establecen entre las personas que forman parte del equipo. Particularmente la relación entre alumnos y profesores se enriquece al salir de las cuatro paredes del aula. Unos y otros señalan que se ven de manera diferente después de esta experiencia.

- El tipo de conflicto que mejor responde a la mediación entre iguales es el conflicto interpersonal, específicamente aquellas situaciones que tienen que ver con rumores y malos entendidos.
- La utilidad del equipo de mediación está clara para todas las personas que participan en él. Consideran que supone un beneficio, no sólo personal, sino para el conjunto del centro. El profesorado señala que, sin duda, los más beneficiados son los propios alumnos mediadores, por la formación que reciben y la experiencia de participar en el equipo
- La percepción del alumnado tras su paso por el programa evidencia que este tipo de experiencias contribuye a mejorar sus competencias personales y sociales.
- Tanto alumnos como profesores afirman en sus intervenciones que claramente hay un impacto del programa en habilidades como la empatía y la escucha tanto de unos como de otros.
- Las razones que hacen que un alumno participe en este tipo de iniciativas tiene que ver con aspectos más superficiales, como pasar tiempo con sus amigos o las excursiones; sin embargo, al final del proceso, se puede ver cómo la motivación pasa a ser intrínseca, y es la propia pertenencia al equipo la que genera satisfacción; descubrir lo gratificante que es ayudar a otros es un descubrimiento para muchos de estos alumnos.
- Los alumnos muestran una alta satisfacción con la formación recibida, no sólo en cuanto al contenido, también destacan la importancia de la metodología lúdica.

- Las dos grandes reivindicaciones que realiza el profesorado hacen referencia a la necesidad de formación y al “reconocimiento horario” por esta labor.
- El apoyo del equipo directivo es central para el desarrollo de este tipo de iniciativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Alonso Tapia J. (1999). Motivación y aprendizaje en la Enseñanza Secundaria. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria* (pp. 105-140). Barcelona: ICE-Horsori.
- Álvarez Fernández, J. (1999). *Habilidades Sociales I. Programa de enseñanza de las habilidades sociales en educación primaria*. Málaga: Aljibe.
- Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick (Ed.), *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 143-155). Buenos Aires: Noveduc.
- Andrés, S. (2009). *Los sistemas de ayuda entre iguales como instrumentos de mejora de la convivencia escolar: evaluación de una intervención*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica. Subdirección de Documentación y Publicaciones.
- Andrés, S. y Barrios, A. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: el camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación Vol. 20* Núm. 1, 205-227.
- Angulo J.A. (2001). Aprendizaje y convivencia en Educación Infantil y Primaria. Profesores conscientes, profesores competentes. En I. Fernández (Coord.), *Guía para la convivencia en el aula* (pp. 46-72). Madrid: Narcea.
- Avilés, J.M. (2009). Victimización percibida y bullying. Factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología, n° 95*, Marzo 2009, 7-28.
- Avilés, J.M. (2010). Evolución española del bullying como quiebra de la convivencia positiva. En J.J. Gázquez y M.C. Pérez-Fuentes (Coords.), *La convivencia escolar. Aspectos Psicológicos y Educativos* (pp. 17-22). Almería: Editorial GEU.

- Avilés, J.M., Torres, N. y Vian, M.V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 6, núm. 16, 863-886.
- Badía, M. (2002). *Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo de los IES y escuelas de enseñanza secundaria de la comarca del Bages*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Badía, M., Cladellas, R., Clariana, M. y Dezcallar, T. (2011). Percepción de la indisciplina social e instruccional en adolescentes y universitarios: la influencia del género. En Román J.M., Carbonero, M.A. y Valdivieso J.D. (Comp.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 2231-2240). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Bell, S. K., Coleman, J. K., Anderson, A., Whelan, J. P., & Wilder, C. (2000). The effectiveness of peer mediation in a low-SES rural elementary school. *Psychology in the Schools*, 37, 505–516.
- Bennasar, J.J., Mundana, M.E., Olaso, V., Seco, J., Serrano, J. y Sos, V. (2007). *Manual para el profesorado de Enseñanza Secundaria. Stop a los conflictos*. Excmo. Ayuntamiento de Castellón de la Plana.
- Bickmore, K. (2001). Good Training is Not Enough: Research on Peer Mediation Program Implementation. Presented at Association for Conflict Resolution annual conference, Toronto, Ontario, October 11, 2001. In John Synott and Ian Harris (Eds.), *Peace Education for a New Century, Theme issue of Journal of Social Alternatives 31:1* (2002), Australia.
- Binaburo, J.A. y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Blanck, P.D. (Ed.). (1993). *Interpersonal expectation, theory, research and applications*. Universidad de Cambridge.
- Boqué, M.C. (2003). *Cultura de Mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- Boqué, M.C. (2005). *Tiempo de mediación*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Boqué, M.C. (2010). Mediación escolar: pasado, presente y futuro. En J.J. Gázquez y M.C. Pérez-Fuentes (Coords.), *La convivencia escolar. Aspectos Psicológicos y Educativos* (pp. 209-214). Almería: Editorial GEU.
- Brandes, D. & Ginnis, P. (1990). *The student-centred school: Ideas for practical visionaries*. Oxford: Blackwell Education.
- Brekelman. M., Levy, J., & Rodriguez, R. (1993). A typology of teacher communication style. In T. Wubbels, & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like?* (pp. 46-55). London: The Falmer Press.
- Burton, J. (1993) *Conflict Resolution as Political System*, George Mason University, ICAR.
- Bush, R.B. y Folger, J. (1994) *La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto a través del fortalecimiento propio y el reconocimiento de los otros*. Barcelona: Ediciones Granica.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Callejón, M.M. (2001). El clima de aula: cómo influyen las habilidades sociales de alumnos y profesores. En I. Fernández (Coord.), *Guía para la convivencia en el aula* (pp. 101-120). Madrid: Narcea.
- Cameron, R.J. (1998). School discipline in the United Kingdom: promoting classroom behaviour which encourages effective teaching and learning. *School Psychology Review*, 27 (1), 33-44.

- Campo, A., Fernández, A. y Grisañela, J. (2005). La convivencia en los centros de secundaria. Un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 121-145.
- Carbonell, J.L. (Dir.). (1999). *Programa para el desarrollo de la Convivencia y la Prevención de los Malos Tratos. Convivir es Vivir*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Carbonell, J.L. (2005). Treinta retos de futuro. *Cuadernos de Pedagogía*, 342, enero, 71-72.
- Casamayor, G. (Dir.). (1998). *Cómo dar respuestas a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- Casnovas, P., Magre, J. y Lauroba, M.L. (2011). *El Libro Blanco de la Mediación en Cataluña*. Departamento de Justicia de la Generalitat de Cataluña. Recuperado de: <http://www.llibreblancmediacio.com/phpfiles/public/libroBlancoDownloadCounter.php>
- Cascón Soriano, P. (2000). ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto? *Cuadernos de Pedagogía n° 287*, 57-60.
- Cassinerio, C. & Lane-Garon, P. S. (2006). Changing school climate one mediator at a time: Year-one analysis of a school-based mediation program. *Conflict Resolution Quarterly*, 23, 447-460. doi: 10.1002/crq.149
- Cerezo F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Chávez, M.G. (2004). *De cuerpo entero... Todo por hablar de música. Reflexión técnica y metodológica del grupo de discusión*. Universidad de Colima. México: Publicaciones UdeC.

- CIDE (1995). *Evaluación del profesorado de Educación Secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Colás, P. y Rebollo, M.A. (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- Comisiones Obreras. (2004). *Estudio sobre los problemas de convivencia. Opiniones del profesorado de la enseñanza no universitaria*. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisión Obreras. Secretaría de Estudios y Documentación.
- Consejo de Europa (2002). *Recomendación Rec (2002)12 del Comité de Ministros relativa a la educación para la ciudadanía democrática*. Publicación del Consejo de Europa.
- Consejo Escolar de Andalucía (2006). *Informe sobre la Convivencia en los Centros Educativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Cortina, A., Escámez, J., García, R., Llopis, J.A. y Siurana, J.C. (1998). *Educación en la Justicia*. Generalitat Valencia: Consellería de Cultura, Educación y Ciencia.
- Cowie, H. (2007). Trabajar las relaciones para mejorar la convivencia. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, N^o. 4, 101-106.
- Cowie, H. y Fernández, F.J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 291-310. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?116>
- Cowie, H., & Jennifer, D. (2007). *Managing Violence in Schools. A Whole-School approach to best practice*. London: Paul Chapman Publishing.

- Cowie, H., & Sharp, S. (1996). *Peer counselling in schools*. London: D. Fulton Publishers.
- Cowie, H., & Wallace, H. (1998). *Peers support: A Teachers Manual*. London: The Price's Trust.
- Cowie, H., & Wallace, H. (2000). *Peer Support in Action*. London: Sage.
- Cornelius, H. y Faire, S. (1995). *Tú ganas, yo gano*. Madrid: Gaia.
- D'Zurilla, T.J., & Goldfried, M.R. (1971). Problem-solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- DDE de Navarra (2000). *Programa Escuela de familias: La prevención de la violencia doméstica y escolar*. Navarra: Departamento de Educación. Sección de Estudios y Programas.
- DDE de País Vasco (2000). *Programa Convivencia en los Centros Escolares*. País Vasco: Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación.
- De Bono, E. (1985). *Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management*. Little, Brown & Company.
- De Armas, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educar*, 32, 125-136.
- De Vicente, J. (2006). Comunicación y emociones en el aula. En A. Moreno (Dir.), *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 171-174). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Defensor Del Menor de la Comunidad De Madrid (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Elaborado por Marchesi, A.; Martín, E.; Pérez, E. M.; Díaz, T. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO 1999-2006* (Nuevo estudio y actualización del Informe 2000). Elaborado por C. del Barrio, M.A: Espinosa, E. Martín, E. Ochaíta, I. Montero, A. Barrios, M.J. de Dios y H. Gutiérrez. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.

Derbaieux, E. y Blaya, C. (2010). Sociología y violencia escolar: un enfoque contextual. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 355-384). Madrid: Alianza Editorial.

Díaz-Aguado Jalón, M.J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Vol. I. Fundamentación psicopedagógica*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Díaz-Aguado Jalón, M.J. (1998). Prevenir la violencia desde la escuela. Programas desarrollados a partir de la investigación acción. *Revista de estudios de juventud*, 42, 63-74.

Díaz-Aguado Jalón, M.J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página web del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado. Recuperado de http://ntic.educacion.es/w3/recursos2/convivencia_escolar/index.html

Díaz-Aguado Jalón, M.J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio: programa de intervención y estudio experimental*. Madrid: Injuve.

- Díaz-Aguado Jalón, M.J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de educación, n° 37* Enero-Abril, 37-47
- Díaz-Aguado Jalón, M.J. (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia en la familia*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado Jalón, M.J. (Coord.). (2010). *Estudio estatal sobre la Convivencia en ESO*. Madrid: Ministerio de Educación. Observatorio estatal de la convivencia.
- Díaz-Aguado Jalón, M.J. y Martínez Arias, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio: programa de intervención y estudio experimental*. Madrid: Injuve.
- Diez, F. y Gachi, T. (1999). *Herramientas para trabajar en mediación*. Barcelona: Paidós.
- Dodge, K.A. (1986). A social information processing model of social competence in children. En M. Perlmutter (Ed.), *Eighteenth Annual Minnesota Symposium on Child Psychology* (pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ECE de Murcia (2000). *Plan Regional para el Desarrollo de la Convivencia Escolar*.
- Eceiza, M.; Arrieta, M. y Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica, Vol.13, n°1*, 11-26.
- Eisenberg, N., Zou, Q., & Koller, S. (2001). Brazilian Adolescents' Prosocial Moral Judgment and Behavior: Relations to Sympathy, Perspective Taking, Gender – Role Orientation, and Demographic Characteristics. *Child Development, 72*, 518-534.
- Entelman, R. (2002). *Teoría de conflictos*. Barcelona: Gedisa.
- Equipo Técnico de Gestión para la Convivencia Escolar DGOIPE (2014). *Guía para el profesorado. Marco general de actuación ante un posible caso de acoso*

escolar. Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad.

Escaño Aguayo, J. y Gil de la Serna, M. (2006). Motivar a los alumnos y enseñarles a implicarse en el trabajo escolar. En J.C. Torrego (Coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia* (pp. 209-244). Barcelona: Graó.

Espada, F. y Montero S.S. (2001). Alternativas a la conflictividad en los institutos. *Congreso "Conflictos Escolares y Convivencia en los Centros Educativos"*. Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnologías. Junta de Extremadura (pp. 60-67).

España. Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de Diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424.

España. Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.

España. Ley 27/2005 de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de diciembre de 2005, núm. 287, pp. 39418-39419.

España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.

Etienne, M.M. y Guillermo, M. (Coord.). (2011). *Actuaciones para el impulso y mejora de la convivencia escolar en las Comunidades Autónomas*. Madrid: Ministerio de Educación.

Etxebarria, X. (2003). *La educación para la paz ante la violencia de ETA*. Bilbao: Bakeaz.

Fernández Enguita, M. (2001) ¿Parte del problema o parte de la solución?: El sistema educativo y la convivencia cívica. *Cuadernos de pedagogía nº 304*, julio-agosto, pp. 12-17.

- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Fernández, I. (2006). Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula. En J.C. Torrego (Coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia* (pp. 173-207). Barcelona: Graó.
- Fernández, I. y Hernández, I. (2005). *El maltrato entre escolares. Guía para jóvenes*. Madrid: Defensor Del Menor.
- Fernández, I. y Orlandini, G. (2001). La ayuda entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, n° 304, 97-100.
- Fernández, I., Villaoslada, E. y Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Catarata.
- Fisas, V. (2001). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria y Antrazyt-UNESCO.
- Fisas, V. (2004). Un poco de historia sobre la resolución de conflictos y la investigación sobre la paz. *Documentos de l'Escola de Cultura de Pau*.
- Fisher, R. y Ury, W. (1990). *Obtenga el sí. El arte de negociar sin ceder*. México: Compañía Editorial Continental.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freiberg, H.J. (1998). Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm for at-risk youth. *Paper presented to the annual meeting of the EERA*, Ljubljana.
- Freiberg, H.J. (Ed.). (1999). *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Londres: Falmer Press.

- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1996). *Escalas de Afrontamiento para Adolescentes*. Madrid: TEA Ediciones.
- Funes, J. (2001). Convivir con adolescentes. La gestión de los conflictos en las instituciones. *Cuadernos de Pedagogía n° 304*, 36-40.
- Funes, S. (2007). Los modelos de convivencia y autoridad en el ámbito educativo. *Ponencia en el II Congreso Internacional de Etnografía y Educación*. Barcelona, 5 al 8 de Septiembre de 2007.
- Gairín, J. (1996). *La Organización Escolar: Contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika Gogoratz.
- García-Longoria, M.P. y Vázquez, R.L. (2013). La mediación escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria. Un estudio en institutos de la región de Murcia. *Comunitaria. Revista Internacional de trabajo social y ciencias sociales n°5*, 113-136.
- García Pérez, E.M. y Magaz Lago, A. (1997). *Programa ESCEPI. Enseñanza de soluciones cognitivas para evitar problemas interpersonales*. Madrid: Grupo Albor-Cohs. División Editorial.
- García Raga, L. (2011). *La mediación escolar como proceso de aprendizaje de autonomía y responsabilidad*. Comunicación presentada en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Organizado por la Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/069.pdf>
- García Raga, L. y López Martín, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-050
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.

- Generalitat de Catalunya. Departamento de Salud (2014). Encuesta de Salud de Catalunya (ESCA). Recuperado de http://salutweb.gencat.cat/web/.content/home/el_departament/estadistiques_sanitaries/enquestes/onada09/esca2014_resultats.pdf
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil Martínez, R. (1997). *Manual para tutorías y departamentos de orientación: educar la autoestima-aprender a convivir*. Madrid: Escuela Española.
- Gil, F. y León, J. (1998). *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Giménez Romero, C. (2001). Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural. *Revista Migraciones*, nº 10 Diciembre 2001. Universidad Pontificia de Comillas.
- Gismero, E. (2000). *Escala de habilidades sociales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gotzens, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. y Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15 (3), 362-368.
- Grasa, T., Lafuente, G., López, M. y Royo, F. (2006). *Contigo. Convivencia entre iguales*. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.

- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Herraz, M. y Lozano, S. (2006). Técnicas de resolución de conflictos. En B. Malik y M. Herraz (Coords.), *Mediación intercultural en contextos socio-educativos* (pp.151-177). Málaga: Aljibe.
- Hayden, C., & Blaya, C. (2001). Violent and aggressive behaviour in English schools. En E. Derbaieux y C. Blaya (Eds.), *Violece in schools. Ten approaches in Europe* (pp. 47-73). Issy-les-Molineaux: ESF.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Herrera, L. y Bravo, I. (2011). Convivencia escolar en educación primaria. Análisis de la opinión del alumnado en función de su contexto sociocultural. *Comunicación presentada en Congreso de Psicología Educativa.*
- Holmgren, R., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). The Relations of Children's Situational Empathy related Emotions to Dispositional Prosocial Behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 169-193.
- Huber, G. (1988). Análisis de datos cualitativos: la aportación del ordenador. En C. Marcelo (Ed.), *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores* (pp. 77-85). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. Teoría y práctica del grupo de discusión.* Madrid: Siglo XXI.
- Ibarrola-García, S. e Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos.* Madrid: Pirámide.
- Ibarrola-García, S. e Iriarte, C. (2013a). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesor mediador. *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 17 nº1, 367-384.

- Ibarrola-García, S. e Iriarte, C. (2013b). Percepción de mejora personal y social en los alumnos mediadores y mediados y profesores mediadores. *Campo Abierto*, vol. 32 n°2, 117-143.
- Ibarrola-García, S. e Iriarte, C. (2014). Desarrollo de las competencias emocional y sociomoral a través de la mediación escolar entre iguales en educación secundaria. *Revista Qurrriculum* 27, 9-27.
- INCE (1997). *Diagnóstico general del sistema educativo*. Madrid: MEC.
- Instituto Canario De Evaluación y Calidad Educativa (ICEC) (2005). *La convivencia en los Centros Educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria. Evaluación e investigación educativa*. Elaborado por X. Rodríguez Jares. Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Islas Canarias. ORDEN de 27 de junio de 2014, por la que se regula la gestión del conflicto de convivencia por el procedimiento de mediación en los centros educativos de enseñanza no universitaria de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 8 de julio de 2014, núm. 130, pp. 17779-17798.
- Jares, X.R. (1995). Los sustratos teóricos de la educación para la paz. *Cuadernos Bakeaz*, n° 8, abril de 1995.
- Jares, X.R. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, n° 15, Septiembre-Diciembre, 53-74.
- Jares, X.R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Editorial Graó.
- Johnson, D.W., & Johnson, R. (1996). Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research. *Review of educational research* vol. 66 n°4, 459-506.
- Johnson, D.W., Johnson, R., Dudley, B., Ward, M., & Magnuson, D. (1995). The impact of peer mediation training on the management of school and home conflicts. *American Education Research Journal*, vol. 32 n° 4, 829-844.

- Kemmis, S. y McTaggart, T. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes: Barcelona.
- Kohlberg, L., Power, F.C. y Higgins, A. (1997). *La educación moral. Según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Kreidler, W.J. (1984). *Creative Conflict Resolution*. EE.UU. Ed. Scott, Foresman and Company.
- Kressel, K. & Pruitt, D.G. (1985). The mediation of Social Conflict. *Journal of Social Issues*, 41, 179-198.
- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A. (2004). La investigación acción. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 369-394). Madrid: La Muralla.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Lane-Garon, P. & Richardson, T. (2003). Mediator mentors: improving school climate, nurturing student disposition. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 47-67.
- Lane-Garon, P., Yergat, J. & Kralowec, C. (2012). Conflict Resolution Education and Positive Behavioral Support: A Climate of Safety for All Learners. *Conflict Resolution Quarterly*, vol. 30, no. 2, 197-217.
- Laslett, R., & Smith, C. (1993). *Effective classroom mangement*. London: Croom Helm.
- Lederach, J.P. (1992). *Enredos, pleitos y problemas. Una guía práctica para ayudar a resolver conflictos*. Guatemala: Ediciones Clara-Semilla.

- Lederach, J.P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Litvack, M.W., Mcdougall, D. & Romney, D.M. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 123 (3), 303-324.
- Long, J., Fabricius, W., Misheno, M. y Palumbo, D. (1998). Exploring the cognitive and affective capacities of child mediators in a «successful» inner-city peer mediation program. *Mediation Quarterly*, 15(4), 289-302.
- Lukas Mujika, J. F. & Santiago Etxeberria, K. (2004). Evaluación de centros escolares de educación secundaria del País Vasco. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15506201>
- Marchesi, A. (2004). *Que será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martín, E. y Mauri, I. (2001). Las instituciones educativas como fuente de influencia educativa. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. II: Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C. y Echeita, G. (2003). La intervención en los centros escolares: mejora de la convivencia y prevención de conflictos. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 79-95.
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, Á. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Madrid: Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM) e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA).
- Martín, E. (Dir.). (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe extraordinario del Ararteko en los centros de Educación Secundaria de*

CAPV. Informe elaborado por E. Martín, J.F. Mújica, K. Santiago, A. Marchesi, E.M. Pérez, A. Martín y N. Álvarez. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA)-Institución del Ararteko. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.

Martín Criado, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. *Revista Española de Investigaciones sociológicas*, 79, 81-112.

Martínez Pampliega, A. y Marroquín Pérez, M. (1997). *Programa Deusto 14-16. Desarrollo de habilidades interpersonales*. Bilbao: Mensajero.

Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, P. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.

Mas, C. y Torreño, J.C. (2014). Asesoramiento y mediación de conflictos en los procesos de mejora escolar. *Innovación educativa*, nº 24, 19-34.

Meichenbaum, D., Butler, L. & Gruson, L. (1981). Toward a conceptual model of social competence. En J. Wine; M. Smye (Eds.), *Social competente* (pp. 36-59). Nueva York: Guilford Press.

Mena, A.M. y Méndez J.M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. En *Revista Iberoamericana de Educación* nº 49/3 – 25 de abril de 2009. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Mestre, M.V., Frías, M.D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16 (2), 255-260.

Miles, M. & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*. Beverly Hills: Sage.

Monjas, M.I. (2010). El desarrollo de habilidades sociales como factor de protección ante el bullying. En J.J. Gázquez y M.C. Pérez-Fuentes (Coords.), *La*

convivencia escolar. Aspectos Psicológicos y Educativos (pp. 261-267). Almería: Editorial GEU.

Monjas M.I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS): para niños, niñas y adolescentes*. Madrid: CEPE.

Monjas, M.I. y Avilés, J.M. (2006). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

Munn, P., Johnston, M., & Chalmer, V. (1992). *Effective discipline in secondary schools and classrooms*. London: Paul Chapman Publishing.

Munné, M. y Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 principios de la cultura de la mediación*. Barcelona: Graó.

Murillo, F.J., Martínez Garrido, C.A. y Hernández Castilla, R. (2011). Decálogo para una Enseñanza Eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 6-27.

Novella, A. y Puig, J. (2003). Conflictos y mediación. *Cuadernos de pedagogía*, n° 325, 73-74.

OCDE (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México: Santillana.

OCDE (2013) *Informe TALIS. Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje*. Informe Español 2013. Ministerio de Educación. Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto de Evaluación. Madrid.

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

Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar (SAVE). Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.

- Ortega, R. (1998). Trabajando con víctimas, agresores y espectadores de la violencia. En R. Ortega (Coord.), *La convivencia escolar qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las Comunidades Autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 41, 133-145.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar: Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Gómez, P. (2002). *Guía de orientación. Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y Diálogo*. Madrid: Cruz Roja Juventud.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (Coords.). (2005). *Conflictividad y violencia en la escuela*. Sevilla: Díada Editora S.L.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre los escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Patton, M.Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pérez-Fuentes, M.C., Fernández, M., Amate, R., Martínez, J.A., Fernández-Baena, J., Palenzuela, M.M., Lucas, F. y Díaz, A. (2010). Programas de mediación educativa. En J.J. Gázquez y M.C. Pérez-Fuentes (Coords.), *La convivencia escolar. Aspectos Psicológicos y Educativos* (pp. 269-273). Almería: Editorial GEU.

- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287.
- Pikas, A. (1989). The common concer method for the theatment of mobbing. In E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying: an international perspective*. Londres: David Fulton.
- Poblet, P. (2011). *La mediación escolar entre pares, una herramienta alternativa para el abordaje de los conflictos escolares*. Buenos Aires: Comisión de Educación. IRBA.
- Prada de Prado, J. y López Gil, J.A. (2008). La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Documentación social*, n° 148, 99-116.
- Puig Rovira, J.M. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, n° 257, 58-65.
- Pulido, R., Calderón-López, S., Martín-Seoane, G. I. y Lucas-Molina, B. (2014). Implementación de un programa de mediación escolar: Análisis de las dificultades percibidas y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 25, 2 (2014) 375-392. doi: 10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41610
- Rey, R. (Coord.). (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid: Centro de Innovación Educativa CIE-FUHEM/IDEA.
- Robertson, J. (1989). *Effective classroom control*. London: Pitman Publishing.
- Roca, E. (2003). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. Valencia: ACDE Ediciones.

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rogers, C. R. (1980). *A Way of being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rubin, K.H. & Krasnor, L.R. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. En M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development*. The Minnesota Symposia on Child Psychology (Vol. 18). Hillsdale, N.J.: Erlbaum (pp. 1-68).
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2003). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabariego, M. (2004a). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 51-87). Madrid: La Muralla.
- Sabariego, M. (2004b). El proceso de investigación (Parte 2). En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-163). Madrid: La Muralla.
- Salomaki, U. (2001). *Proposal for an Action Plan to Combat Violence in Schools*. Finish Center for Health Promotion.
- Sanders, D.,& Hendry, L. (1997). *New perspectives on disaffection*. London: Cassell.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sans, A. (2004). Métodos de investigación de enfoque experimental. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 167-193). Madrid: La Muralla.
- Schellenberg, R. (2007). Reducing levels of elementary school violence with peer mediation. *Professional School Counseling*, 10 (5), 1-8.

- Segura Morales, M. y Arcas Cuenca, M. (2007). *Educación de las emociones y los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Seminario de educación para la paz de la asociación pro derechos humanos (APDH) (1994). *Educación para la paz: una propuesta posible*. Madrid: Los Libros de la Catarata, serie Edupaz.
- Silva I. y Torrego J.C. (2013). Afrontar la disrupción para mejorar el clima de clase. *Revista Iberoamericana de Educación. RIE Digital*, N.º 61/4/13. Recuperado de http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=5670&
- Sindic de Greuges de Catalunya (2006). *Convivencia i conflictes als centres educatius. Informe extraordinari*. Diciembre, 2006.
- Sindic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007). *Un estudio epidemiológico del acoso escolar en centros de educación primaria y secundaria de la Comunidad Autónoma de Valencia*. Elaborado por E. Martín, F. Pérez, A. Marchesi y E.M. Pérez. Valencia: Publicaciones del Sindic de Greuges de la Comunitat Valenciana.
- Smith, P.K., & Sharp, S. (1994). *School bullying*. London: Routledge.
- Spivack, G., Platt, J.J. & Shure, M.B. (1976). *The Problem-Solving approach to Adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. New York: Rinehart & Winston.
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Suares, M. (1996). *Mediación y Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Süllen, F., Serin, N.B., & Serin, O. (2011). Effect of conflict resolution and peer mediation training on empathy skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 2324-2328.

- Teixidó, J. (2010). Se hace camino al andar. Sistematización de experiencias de mejora de la convivencia escolar. En J.J. Gázquez y M.C. Pérez-Fuentes (Coords.), *La convivencia escolar. Aspectos Psicológicos y Educativos*. (pp. 291-298). Almería: Editorial GEU.
- Torrego, J.C. (Coord.). (2001). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Torrego J.C. (Coord.). (2003). *Resolución de conflictos en la acción tutorial*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Torrego, J.C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J.C. (Coord.). (2007) *Los conflictos en el ámbito educativo: aportaciones para una cultura de paz*. Madrid: CIDEAL.
- Torrego, J. C. (2008). *El plan de convivencia*. Madrid: Alianza.
- Torrego, J.C. (2010). El modelo integrado: un marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro. Ponencia en *VII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2013). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J.C. y Fernández, I. (2006). La Disrupción y la Gestión del Aula. *Periódico Escuela. Convivencia en la escuela N° 3*
- Torrego, J.C., Fernández, I. y López, J. (2011). *Guión de preguntas sobre la disrupción en el aula*. Texto inédito.
- Torrego, J.C. y Funes, S. (2000). El proceso de mediación escolar en los IES de la Comunidad de Madrid. *Organización y gestión educativa*, 4, 40-43.

- 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.
- Torrego, J. C. y Martínez, C. (2014). Claves para el Desarrollo del Plan de Convivencia en los Centros Educativos desde una Perspectiva Integral. *Qualitative Research in Education*, 3(1), 83-113. doi: 10.4471/qre.2014.37
- Torrego, J.C. y Moreno J. M, (2001). Un modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia en centros educativos: “Proyecto Atlántida”. En CCOO, *La convivencia y la disciplina en los centros escolares. Proyecto de Innovación “Atlántida” Educación y Cultura democrática* (pp.13-28). Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- Torrego, J.C. y Moreno, J.M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela*. Madrid: Alianza.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social: un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. y Muñoz, A. (1994). *Programa de Educación Social y afectiva*. Málaga: Puerta Nueva, Delegación de Educación y Cultura.
- Trianes, M.V., Muñoz, A. y Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Sunbul, D., & Ergul, H. (2009) Does peer-mediation really work? Effects of conflict resolution and peer-mediation training on high school students’ conflicts. *Procedia Social and Behavioral Sciences 1*, 630-638.
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Turk, F., Kalender, A., Sevkin, B. & Zengin, F. (2009) Helping students resolve their conflicts through conflict resolution and peer mediation training. *Procedia Social and Behavioral Sciences 1*, 639-647.

- UNESCO (2006). *Educación para Todos (EPT). Plan de Acción Global: mejoramiento del apoyo a los países para alcanzar las metas de la EPT. Edición del 10 de julio de 2006. Una base para fortalecer el esfuerzo colectivo entre las agencias convocantes de la EPT.* París: UNESCO.
- Uranga, M. (1998). Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar. En G. Casamayor (Coord.), *Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria.* Barcelona: Graó.
- Uranga, M. (2000). Al andar se hace el camino. *Revista Organización y Gestión Educativa* núm. 4. Madrid.
- Uruñuela, P. (2006). Convivencia y conflictividad en las aulas. Análisis conceptual. En A. Moreno (Dir.), *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 17-45). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Urra, J. (2005). *Adolescentes en conflicto. 52 Casos reales.* Madrid: Pirámide.
- Vaello Orts, J. (2006a). Resolución de conflictos en los centros: estrategias y habilidades. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepco3/spip/IMG/pdf/Resolucion de conflictos en los centros. Estrategias y habilidades.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepco3/spip/IMG/pdf/Resolucion_de_conflictos_en_los_centros_Estrategias_y_habilidades.pdf)
- Vaello Orts, J. (2006b). El clima de clase: problemas y soluciones. En A. Moreno (Dir.), *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 83-100). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Vázquez, R.L. (2012). *La mediación escolar como herramienta de educación para la paz.* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia.
- Verdugo, M.A. (1989). *Programa de habilidades sociales (PHS).* Salamanca: Amaru.
- Viana Orta, M. I. (2012). Características de la mediación escolar en España. Estudio comparado entre comunidades autónomas. *Cuestiones Pedagógicas* 22, 377-394.

- Víctor Nocetti, N. (2007). Fundamentos de negociación. *Serie Documentos Docentes (SDD) nº1* Año 5. Julio 2007
- Villaoslada, E. y Palmeiro, C. (2006). Formación de los equipos de mediación y tratamiento de conflictos. En J.C. Torrego (Coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia* (pp. 69-108). Barcelona: Graó.
- Vinyamata, E. (1999). *Manual de prevención y resolución de conflictos: conciliación, mediación, negociación*. Barcelona: Ariel.
- Vinyamata, E. (2001). *Conflictología: Teoría y práctica en resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel.
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Wragg, E.C. (1981). *Class management and control: a teaching skill workbook*. London: Macmillan.
- Wragg, E.C. (Ed.). (1984). *Classroom teaching skills*. London: Croom Helm.
- Zabalza, M.A. (Dir.). (1999). *A convivencia nos centros escolares de Galicia*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Zabalza, M.A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 44, 139-174.
- Zaitegui, N. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 8, (2), 93-132.
- Ziv, A. (1970). Children's behavior problems as viewed by teachers, psychologists and children. *Child Development* 41, 871-879.

ANEXOS

**ANEXO I. NORMATIVA SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR Y MEDIACIÓN
POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS**

NORMATIVA SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR Y MEDIACIÓN POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Andalucía

- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA nº 252, 26-12-2007).
- Decreto 85/1999, de 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los Centros docentes públicos y privados no universitarios (BOJA, 24-04-1999).
- 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 (BOJA nº 25, 02-02-2007) (Corrección de errores, BOJA nº 54, 16-03-2007).
- Orden de 18 de julio de 2007, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos (BOJA nº 156, 08-08-2007).

Aragón

- Decreto 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad de Aragón (BOA nº 68, 05-04-2011).
- Orden de 28 de enero de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula la Asesoría de Convivencia escolar (BOA nº 32 17-02-2015).

Asturias

- Decreto 76/2007, de 20 de junio, por el que se regula la participación de la comunidad educativa y los órganos de gobierno de los centros docentes públicos que imparten enseñanza de carácter no universitario en el Principado de Asturias (BOPA nº 165, 16-07-2007).
- Decreto 249/2007, de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias (BOPA nº 246, 22-10-2007).

Baleares

- Ley 17/2006, de 13 de noviembre, Integral de la Atención y de los Derechos de la infancia y la Adolescencia en las Islas Baleares (BOE nº 297, 13-12-2006).
- Decreto 121/2010, de 10 de diciembre, por el que se establecen los derechos y los deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de las Illes Balears (BOIP nº 187, 23-12-2010).

Canarias

- Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC nº 108, 02-06-2011).
- Orden de 27 de junio de 2014, por la que se regula la gestión del conflicto de convivencia por el procedimiento de mediación en los centros educativos de enseñanza no universitaria de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC nº 130, 08-07-2014).

Cantabria

- Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria (BOC nº 251, 30-12-2008).
- Decreto 53/2009, de 25 de junio, que regula la convivencia escolar y los derechos y deberes de la comunidad educativa en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC nº 127, 03-07-2009).

Castilla-La Mancha

- Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha (DOCM nº 144, 28-07-2010).
- Decreto 3/2008, de 8 de enero, de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha (DOCM nº 9, 11-01-2008).

Castilla y León

- Decreto 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los centros educativos de Castilla y León (BOCyL Nº 99, 23-05-2007) (Corrección de errores, BOCyL, 21-09-2007).
- Orden EDU/1921/2007, de 27 de noviembre, por el que se establecen medidas y actuaciones para la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos de Castilla y León (BOCyL nº 234, 03-12-2007).
- Resolución de 7 de mayo, de 2007, de la Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos, por la que se implanta la figura del coordinador de convivencia en centros docentes de Castilla y León a partir del curso 2007-2008 (BOCyL nº 93, 15-05-2007).

Cataluña

- Ley 21/2003, de 4 de julio, de fomento de la paz (DOGC n1 189, 08-08-2003).
- Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación (DOGC nº 5422, 16-07-2009).
- Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y oportunidades en la infancia y la adolescencia (DOGC nº 5641, 02-06-2010).

- Decreto 279/2006, de 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña (DOGC nº 4670, 06-07-2006).
- Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos (DOGC nº 5686, 05-08-2010).

Comunidad Valenciana

- Decreto 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios (DOCV nº 5738, 09-04-2008).

Extremadura

- Ley 4/2011, de 7 de marzo de Educación de Extremadura (LEEX) (DOE nº 47, 09-03-2011).
- Decreto 50/2007, de 20 de marzo, por el que se establecen los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la comunidad autónoma de Extremadura (DOE nº 36, 21-03-2007).

Galicia

- Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa (DOG nº 136, 15-07-2011).
- Decreto 8/2015, de 8 de enero, por el que se desarrolla la Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar (DOG nº 27, 17-01-2015).

La Rioja

- Decreto 4/2009, de 23 de enero, por el que se regula la convivencia en los centros docentes y se establecen los derechos y deberes de sus miembros (BOR nº 13, 28-01-2009).
- Orden 26/2009, de 8 de septiembre, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del Plan de Convivencia de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR nº 118, 22-09-2009).

Madrid

- Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid (BOCM nº 97, 25-04-2007).

Murcia

- Decreto 115/2005, de 21 de octubre, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares (BOM nº 252, 02-1-2005).
- Orden de 20 de febrero de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares (BOM nº 51, 02-03-2006).
- Resolución de 28 de septiembre de 2009, de la Dirección General de Ordenación Académica, sobre aspectos relativos a la aplicación de las normas de convivencia escolar (BORM nº 241, 19-10-2009).

Navarra

- Decreto Foral 47/2010, de 23 de agosto, de derechos y deberes del alumnado y de la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra (BON nº 116, 24-09-2010).
- Orden Foral 204/2010, de 16 de diciembre, del Consejero de Educación, por la que se regula la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra (BON nº 13, 20-01-2011).

País Vasco

- Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca (BOPV nº 38, 25-02-1993) y Ley 3/2008, de 13 de junio, de segunda modificación de la Ley de Escuela Pública Vasca (BOPV nº 118, 23-06-2008)
- Decreto 201/2008, de 2 de diciembre, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV nº 240, 1612-2008).

ANEXO II. ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES (EHS) DE E. GISMERO (2000). TEA EDICIONES.

E H S

E J E M P L A R

INSTRUCCIONES

Al dorso aparecen frases que describen diversas situaciones; se trata de que las lea muy atentamente y responda en qué medida se identifica con cada una de ellas o no; si le describen bien o no. No hay respuestas correctas ni incorrectas, lo importante es que responda con la máxima sinceridad.

Para responder utilice la siguiente clave:

- A** No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.
- B** Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra.
- C** Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así.
- D** Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos.

Rodee la letra correspondiente a la opción elegida a la derecha, en la misma línea donde está la frase que está contestando.

**ESPERE. NO DÉ LA VUELTA A ESTE IMPRESO
HASTA QUE SE LE INDIQUE**



Autora: Elena Gismero González.

Copyright © 2000 by TEA Ediciones, S.A. - Todos los derechos reservados - Prohibida la reproducción total o parcial.

Edita: TEA Ediciones, S.A. (Madrid) - *Este ejemplar está impreso en DOS TINTAS*, si le presentan otro en tinta negra es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE - Printed in Spain. Impreso en España.

BHS

Nombre y apellidos		Edad	Sexo
Centro		Fecha	

NOTE SUS RESPUESTAS ROTONDO LA LETRA DE LA ALTERNATIVA QUE MEJOR SE AJUSTE A SU MODO DE SER O DE ACTUAR.
 COMPRUEBE QUE RODEA LA LETRA EN LA MISMA LINEA DE LA FRASE QUE HA LIDO.

- A** No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría
- B** Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurre.
- C** Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así.
- D** Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos.

- 1 A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido. A B C D
- 2 Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc. A B C D
- 3 Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo. A B C D
- 4 Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo. A B C D
- 5 Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle «No». A B C D
- 6 A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado. A B C D
- 7 Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, llamo al camarero y pido que me la hagan de nuevo. A B C D
- 8 A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto. A B C D
- 9 Muchas veces cuando tengo que hacer un halago, no sé qué decir. A B C D
- 10 Intento a guardar mis opiniones para mí mismo. A B C D
- 11 A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería. A B C D
- 12 Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle. A B C D
- 13 Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso. A B C D
- 14 Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla. A B C D
- 15 Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme. A B C D
- 16 Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal la vuelta, regreso allí a pedir el cambio correcto. A B C D
- 17 No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta. A B C D
- 18 Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella. A B C D
- 19 Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás. A B C D
- 20 Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales. A B C D
- 21 Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo. A B C D
- 22 Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado. A B C D
- 23 Nunca sé cómo «cortar» a un amigo que habla mucho. A B C D
- 24 Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión. A B C D
- 25 Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo. A B C D
- 26 Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor. A B C D
- 27 Soy incapaz de pedir a alguien una cita. A B C D
- 28 Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico. A B C D
- 29 Me cuesta expresar mi opinión en grupos (en clase, en reuniones, etc.). A B C D
- 30 Cuando alguien se me «cuela» en una fila, hago como si no me diera cuenta. A B C D
- 31 Me cuesta mucho expresar agresividad o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados. A B C D
- 32 Muchas veces prefiero ceder, callarme o «quitarle de en medio» para evitar problemas con otras personas. A B C D
- 33 Hay veces que no sé negarme a salir con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces. A B C D

**COMPRUEBE QUE HA DADO UNA CONTESTACIÓN
 A CADA UNA DE LAS FRASES**

ANEXO III. ESCALA DE AFRONTAMIENTO PARA ADOLESCENTES (ACS) DE FRYDENBERG, E. Y LEWIS, R. (1996). ADAPTADO POR PEREÑA, J. Y SEISDEDOS, N. TEA EDICIONES.

ACS FORMA GENERAL

INSTRUCCIONES

Los estudiantes suelen tener ciertas preocupaciones o problemas sobre temas diferentes, como la escuela, el trabajo, la familia, los amigos, el mundo en general, etc. En este Cuestionario encontrarás una

lista de formas diferentes con las que la gente de tu edad suele encarar una gama amplia de problemas o preocupaciones. Deberás indicar, marcando la casilla correspondiente, las cosas que tú sueles hacer para enfrentarte a esos problemas o dificultades. En cada afirmación debes marcar en la Hoja de respuestas la letra A, B, C, D o E según creas que es tu manera de reaccionar o de actuar. No hay respuestas correctas o erróneas. No dediques mucho tiempo a cada frase; simplemente responde lo que crees que se ajusta mejor a tu forma de actuar.

No me ocurre nunca o no lo hago	A
Me ocurre o lo hago raras veces	B
Me ocurre o lo hago algunas veces	C
Me ocurre o lo hago a menudo	D
Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia	E

Por ejemplo, si **algunas veces** te enfrentas a tus problemas mediante la acción de «Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema», deberías marcar la C como se indica a continuación:

1. Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema A B C D E

**DEBERÁS ANOTAR TODAS TUS CONTESTACIONES EN LA HOJA DE RESPUESTAS.
NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO.**

- Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema.
- Dedicarme a resolver lo que está provocando el problema.
- Seguir con mis tareas como es debido.
- Preocuparme por mi futuro.
- Reunirme con amigos.
- Producir una buena impresión en las personas que me importan.
- Esperar que ocurra lo mejor.
- No puedo hacer nada para resolver el problema, así que no hago nada.
- Llorar o gritar.
- Organizar una acción o petición en relación con mi problema.
- Ignorar el problema.
- Criticarme a mí mismo.

- Guardar mis sentimientos para mí solo.
- Dejar que Dios se ocupe de mis problemas.
- Acordarme de los que tienen problemas peores, de forma que los míos no parezcan tan graves.
- Pedir consejo a una persona competente.
- Encontrar una forma de relajarme; por ejemplo, oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver la televisión.
- Hacer deporte.
- Hablar con otros para apoyarnos mutuamente.
- Dedicarme a resolver el problema poniendo en juego todas mis capacidades.
- Asistir a clase con regularidad.
- Preocuparme por mi felicidad.
- Llamar a un amigo íntimo.



No me ocurre nunca o no lo hago	A
Me ocurre o lo hago raras veces	B
Me ocurre o lo hago algunas veces	C
Me ocurre o lo hago a menudo	D
Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia	E

24. Preocuparme por mis relaciones con los demás.
25. Desear que suceda un milagro.
26. Simplemente, me doy por vencido.
27. Intentar sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando otras drogas (no medicamentos).
28. Organizar un grupo que se ocupe del problema.
29. Ignorar conscientemente el problema.
30. Darme cuenta de que yo mismo me hago difíciles las cosas.
31. Evitar estar con la gente.
32. Pedir ayuda y consejo para que todo se resuelva.
33. Fijarme en el aspecto positivo de las cosas y pensar en las cosas buenas.
34. Conseguir ayuda o consejo de un profesional.
35. Salir y divertirme para olvidar mis dificultades.
36. Mantenerme en forma y con buena salud.
37. Buscar ánimo en otros.
38. Considerar otros puntos de vista y tratar de tenerlos en cuenta.
39. Trabajar intensamente.
40. Preocuparme por lo que está pasando.
41. Empezar una relación personal estable.
42. Tratar de adaptarme a mis amigos.
43. Esperar que el problema se resuelva por sí solo.
44. Me pongo malo.
45. Trasladar mis frustraciones a otros.
46. Ir a reuniones en las que se estudia el problema.
47. Borrar el problema de mi mente.
48. Sentirme culpable.
49. Evitar que otros se enteren de lo que me preocupa.
50. Leer un libro sagrado o de religión.
51. Tratar de tener una visión alegre de la vida.
52. Pedir ayuda a un profesional.
53. Buscar tiempo para actividades de ocio.
54. Ir al gimnasio a hacer ejercicio.
55. Hablar con otros sobre mi problema para que me ayuden a salir de él.
56. Pensar en lo que estoy haciendo y por qué.
57. Triunfar en lo que estoy haciendo.
58. Inquietarme por lo que me pueda ocurrir.
59. Tratar de hacerme amigo íntimo de un chico o de una chica.
60. Mejorar mi relación personal con los demás.
61. Soñar despierto que las cosas irán mejorando.
62. No tengo forma de afrontar la situación.
63. Cambiar las cantidades de lo que como, bebo o duermo.
64. Unirme a gente que tiene el mismo problema.
65. Aislarme del problema para poder evitarlo.
66. Considerarme culpable.
67. No dejar que otros sepan cómo me siento.
68. Pedir a Dios que cuide de mí.
69. Estar contento de cómo van las cosas.
70. Hablar del tema con personas competentes.
71. Conseguir apoyo de otros, como mis padres o amigos.
72. Pensar en distintas formas de afrontar el problema.
73. Dedicarme a mis tareas en vez de salir.
74. Inquietarme por el futuro del mundo.
75. Pasar más tiempo con el chico o chica con quien suelo salir.
76. Hacer lo que quieren mis amigos.
77. Imaginar que las cosas van a ir mejor.
78. Sufro dolores de cabeza o de estómago.
79. Encontrar una forma de aliviar la tensión; por ejemplo, llorar, gritar, beber, tomar drogas.
80. Anota en la Hoja de respuestas cualquier otra cosa que suelas hacer para afrontar tus problemas.

ACCS

FORMA:
GENERAL
ESPECÍFICA

Apellidos y nombre: _____

Centro: _____

Eddad: Fecha:

1. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	19. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	37. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	55. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	71. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	PUNTAJACIÓN TOTAL	PUNTAJACIÓN AJUSTADA
2. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	20. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	38. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	56. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	72. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	x4	x4
3. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	21. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	39. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	57. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	73. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	x4	x4
4. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	22. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	40. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	58. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	74. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	x4	x4
5. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	23. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	41. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	59. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	75. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	x4	x4
6. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	24. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	42. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	60. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	76. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	x4	x4
7. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	25. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	43. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	61. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	77. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	x4	x4
8. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	26. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	44. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	62. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	78. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	x4	x4
9. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	27. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	45. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	63. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	79. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	x4	x4
10. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	28. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	46. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	64. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	80. ANOTA CUALQUIER OTRA COSA QUE SUELAS HACER PARA AFRONTAR TUS PROBLEMAS:	① ② ③ ④ ⑤	x5	x5
11. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	29. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	47. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	65. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤		① ② ③ ④ ⑤	x5	x5
12. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	30. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	48. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	66. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤		① ② ③ ④ ⑤	x5	x5
13. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	31. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	49. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	67. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤		① ② ③ ④ ⑤	x5	x5
14. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	32. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	50. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	68. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤		① ② ③ ④ ⑤	x5	x5
15. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	33. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	51. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	69. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤		① ② ③ ④ ⑤	x5	x5
16. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	34. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	52. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	70. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤		① ② ③ ④ ⑤	x5	x5
17. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	35. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	53. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤		① ② ③ ④ ⑤		① ② ③ ④ ⑤	x7	x7
18. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	36. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤	54. A B C D E	① ② ③ ④ ⑤		① ② ③ ④ ⑤		① ② ③ ④ ⑤	x7	x7

MI PREOCUPACIÓN PRINCIPAL ES:

**ANEXO IV. CUESTIONARIO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA DE
MEDIACIÓN ESCOLAR PARA EL PROFESORADO MEDIADOR.**

CUESTIONARIO DE MEDIACIÓN ESCOLAR
PARA EL PROFESORADO MEDIADOR

1. Edad

- Entre 20 y 30 años Entre 31 y 40 años Entre 41 y 50 años Más de 50

2. Sexo

- Hombre Mujer

3. Número de horas de formación en mediación que he recibido

- Entre 0 y 10 h. Entre 10 y 20 h. Entre 20 y 30 h. Entre 30 y 40 h.
 Más de 40 h.

4. La formación inicial que recibí como mediador la considero

- Nada adecuada Poco adecuada Adecuada Bastante adecuada
 Muy adecuada

5. ¿Cuánto tiempo llevo en el equipo de mediación del centro?

- Un curso escolar Dos cursos Tres cursos Cuatro o más cursos

6. ¿En cuántos procesos de mediación he participado como mediador?

- Entre 1-10 Entre 10-20 Entre 20-30 Más de 30

7. Mi grado de implicación del 1 al 10 en el equipo de mediación ha sido de:

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Poca implicación Mucha implicación

8. Mi grado de satisfacción del 1 al 10 tras haber participado en el equipo de mediación es de:

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Poco satisfecho Muy satisfecho

9. La mediación es un procedimiento útil para la resolución de conflictos en un centro educativo:

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Poco útil Muy útil

10. La mediación ha mejorado el clima de convivencia en el centro:

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Lo ha mejorado poco Lo ha mejorado mucho

11. El resto del profesorado valora de forma positiva la existencia de un equipo de mediación en el centro:

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Lo valora poco Lo valora mucho

18. ¿Qué aprenden los alumnos? ¿Por qué es positivo para ellos?

19. ¿Qué tipo de conflictos son los más habituales en el centro? ¿Crees que la mediación es una herramienta útil para resolverlos?

20. ¿Cómo se podría mejorar el programa de alumnos mediadores: formación, seguimiento, reconocimiento del profesorado...?

ANEXO V. GUIÓN DE PREGUNTAS. GRUPO DE DISCUSIÓN DE PROFESORADO MEDIADOR.

GUIÓN DE PREGUNTAS

GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORADO MEDIADOR

1. ¿Qué opinión general tenéis del programa de mediación?
2. ¿Cuáles son las razones para participar en este equipo?
3. ¿Qué opinión tenéis de la formación que habéis recibido? ¿Cómo se podría mejorar?
4. ¿Qué aspectos destacarías de la experiencia como más positivos?
5. ¿Qué aprenden los alumnos? ¿Por qué es positivo para ellos?
6. ¿Creéis que la mediación es una herramienta útil para resolver conflictos?
7. ¿Quién se ha beneficiado de esta ayuda: alumnos, profesores, centro en su conjunto...?
8. ¿Qué tipo de conflictos son los más habituales en el centro? ¿Se pueden resolver a través de la mediación?
9. ¿Crees que este programa ayuda a mejorar la convivencia en el centro?
10. ¿Cómo se podría mejorar el programa de alumnos mediadores: formación, seguimiento...?

ANEXO VI. GUIÓN DE PREGUNTAS. GRUPO DE DISCUSIÓN DE ALUMNADO MEDIADOR.

GUIÓN DE PREGUNTAS

GRUPO DE DISCUSIÓN ALUMNADO MEDIADOR

1. ¿Qué opinas del programa de mediación? ¿Ha sido positiva la experiencia?
2. ¿Cómo entraste a participar en el programa?
3. ¿Qué opinión tienes de la formación que habéis recibido? ¿Ha sido útil?
4. ¿Habéis tenido apoyo por parte del profesorado?
5. ¿Qué has aprendido a lo largo de este curso como mediador? ¿Qué habilidades has desarrollado?
6. ¿Crees que la mediación es una herramienta útil para resolver conflictos?
7. ¿Quién se ha beneficiado de esta ayuda? ¿Crees que has ayudado a alumnos que tenían un conflicto?
8. ¿Qué tipo de conflictos son los más habituales que ves en el centro? ¿Se pueden resolver a través de la mediación?
9. ¿Crees que este programa ayuda a mejorar la convivencia en el centro?
10. ¿Cómo se podría mejorar el programa de alumnos mediadores: formación, seguimiento...?

ANEXO VII. GUIÓN DE PREGUNTAS. ENTREVISTA COORDINADORA DEL EQUIPO DE MEDIACIÓN.

GUIÓN DE PREGUNTAS

ENTREVISTA COORDINADORA DEL EQUIPO DE MEDIACIÓN Y TRATAMIENTO DE CONFLICTOS

1. ¿Qué opinión tienes del programa de mediación?
2. ¿Qué razones te llevaron a participar en este equipo?
3. ¿Qué opinión tienes de la formación que has recibido? ¿Y de la formación que se da al profesorado? ¿Cómo se podría mejorar?
4. ¿Qué aspectos destacarías de la experiencia como más positivos?
5. ¿Qué aprenden los alumnos? ¿Por qué es positivo para ellos?
6. ¿Creéis que la mediación es una herramienta útil para resolver conflictos?
7. ¿Quién se ha beneficiado de esta ayuda: alumnos, profesores, centro en su conjunto...?
8. ¿Qué tipo de conflictos son los más habituales en el centro? ¿Se pueden resolver a través de la mediación?
9. ¿Crees que este programa ayuda a mejorar la convivencia en el centro?
10. ¿Cómo se podría mejorar el programa de alumnos mediadores: formación, seguimiento...?

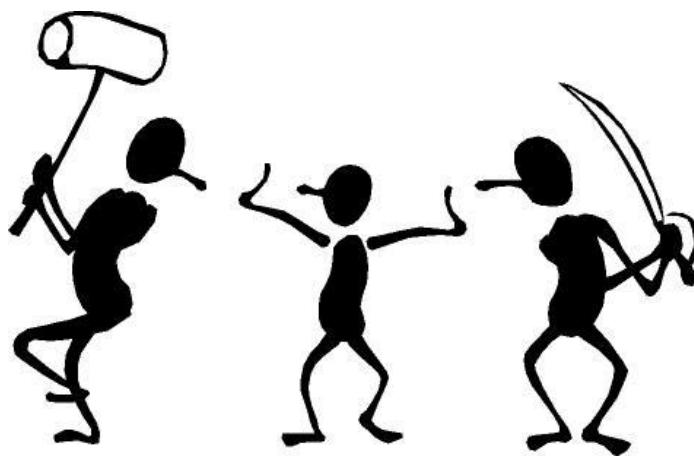
ANEXO VIII. CUADERNILLO. FORMACIÓN EN MEDIACIÓN.

Formación en mediación



1. LOS CONFLICTOS... ¿POR QUÉ OCURREN?

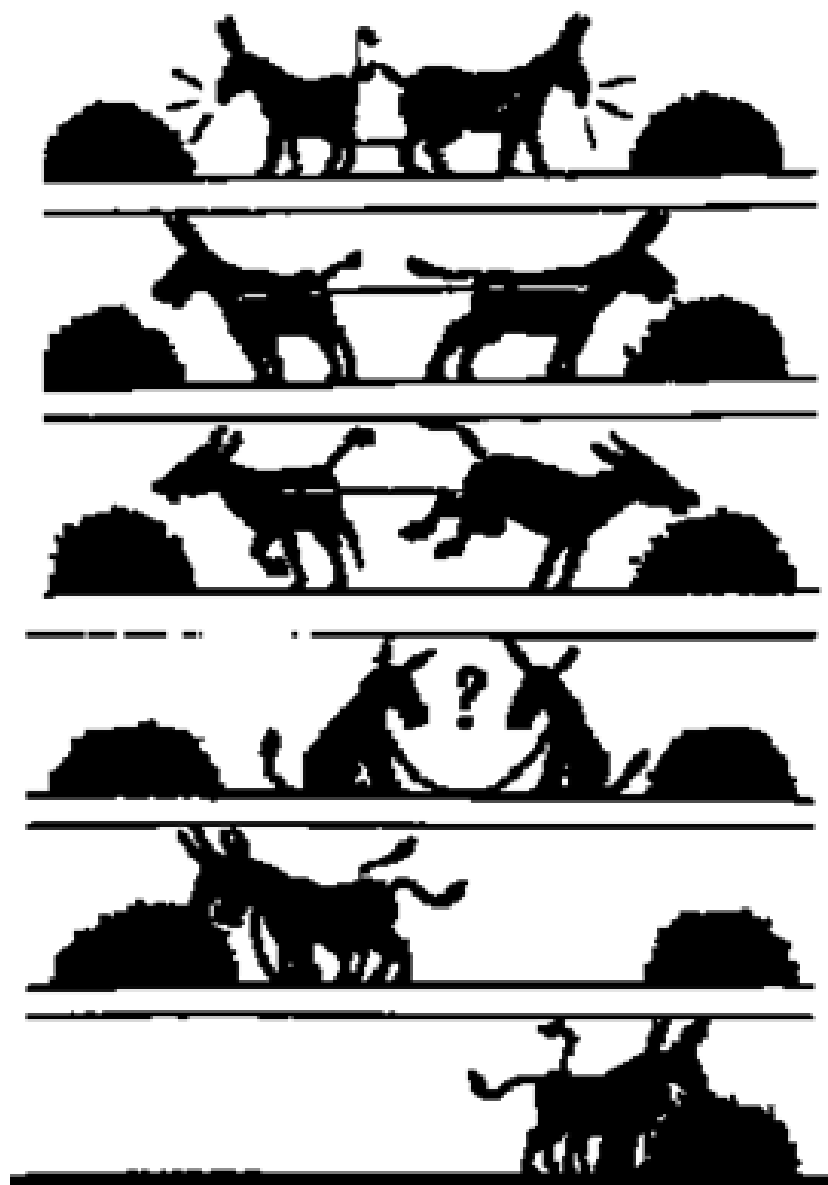
Los seres humanos somos sociales por naturaleza, no podemos vivir aislados, sino que necesitamos a los demás, nos construimos y reconocemos en la relación con los otros. Con las demás personas intercambiamos pensamientos, sentimientos, valores, opiniones... En ocasiones, sin embargo, los sentimientos, pensamientos o acciones de los demás difieren de lo que nosotros pensamos es lo correcto o lo que debería ser. Estas discrepancias producen cierta inconformidad que genera lo que se conoce como **conflicto**.



En ocasiones se asocia el conflicto a la violencia. Sin embargo, debemos entender que el conflicto es un **proceso natural** y consustancial a la existencia humana. Es más, cuando sólo percibimos los conflictos como algo destructivo y difícil de gestionar, estamos perdiendo una buena oportunidad de aprender de este proceso.

Por tanto, podemos decir que los conflictos son **inevitables**. No podemos esperar no enfrentarnos nunca a un conflicto, porque estos se derivan del simple hecho de estar en este mundo y ser, como somos, seres sociales. Lo que sí se puede intentar evitar son las consecuencias negativas del conflicto. No se debe, por tanto, buscar la huida, la indiferencia, la ignorancia o la no confrontación ante situaciones de conflicto, y sí se debe trabajar en cómo encauzar o reconducir el conflicto para que de él salga algo positivo y para que nos ayude a crecer, aprender y madurar.

REFLEXIONA SOBRE ESTA VIÑETA



1. Observa las viñetas. ¿Qué nos quiere decir esta pequeña historia?
2. ¿Alguna vez te ha pasado algo parecido a los personajes de esta historia con algún amigo/a o con alguien de tu familia?

Tipos de conflicto y de actitudes ante ellos

En términos generales los conflictos se puede clasificar en:

- ✓ **Constructivos:** estos conflictos surgen de la búsqueda de metas en común para mejorar el bienestar de las personas involucradas. Se puede decir que el origen del conflicto está más en la incompatibilidad de formas, puntos de vista, etc., pero que el fin que buscan los agentes implicados es el mismo.
- ✓ **Destructivos:** las partes involucradas tienen metas diferentes y no buscan mejorar su situación actual global, sino cada uno un beneficio distinto e individual, contrapuesto al del otro.

Las personas frente a los conflictos pueden presentar dos actitudes:

Positivas: cuando lo que se busca es solucionar la situación conflictiva y resolver el problema, aunque esto suponga moverme de mi intención inicial para buscar soluciones intermedias que satisfagan a todos. Algunas actitudes positivas:

- Cooperación
- Comunicación
- Responsabilidad
- Negociación
- **Mediación**

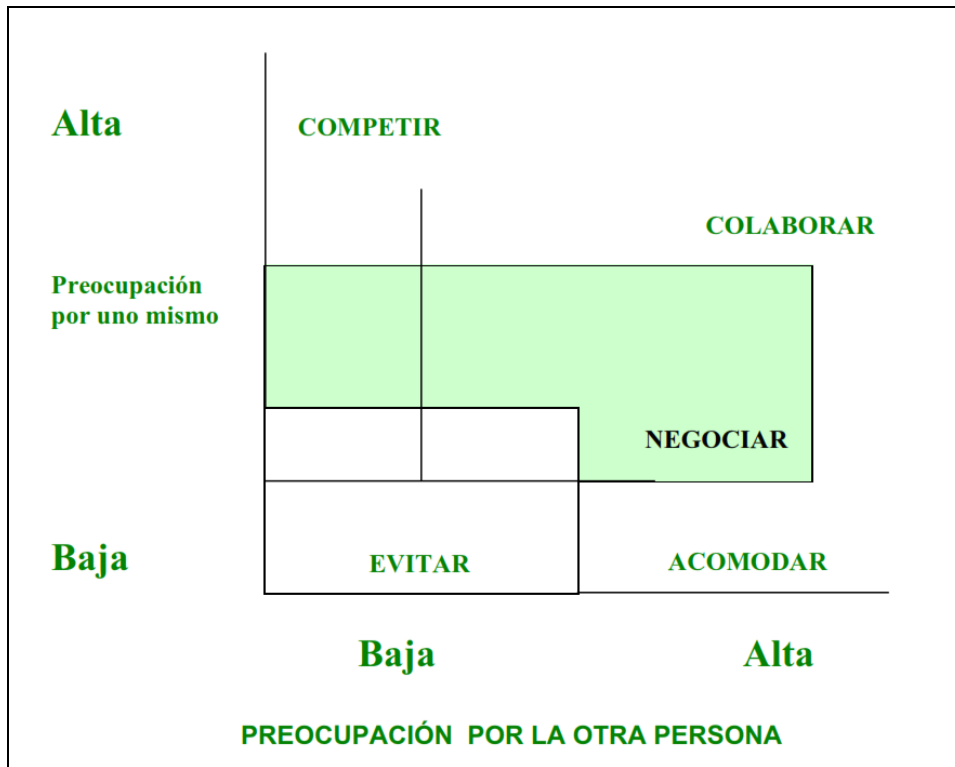
Negativas: buscan evitar la solución al conflicto, o impiden su resolución apostando únicamente por el bien individual. Algunas actitudes negativas:

- Negación
- Aislamiento
- Agresión
- Hostilidad
- Individualismo

2. ¿CÓMO RESOLVEMOS LOS CONFLICTOS?

Aquí vemos los cinco estilos más usuales de afrontar un conflicto; de todos ellos, el último es el más adecuado para reconvertirlo en un proceso positivo y en una oportunidad para aprender.

1. **COMPETIR (yo gano/ tú pierdes):** La persona mantiene su posición firme. Utiliza amenazas, sanciones, imposiciones, para persuadir al otro a que acepte su solución. No cede hasta que haya un ganador y un perdedor. Así no se resuelve el conflicto porque se cortocircuita la relación con el perdedor.
2. **EVITAR (yo pierdo/ tú pierdes):** Actitud escapista ante el conflicto. Se trata de no hacer nada y esperar a que el conflicto se disuelva, pues no hay deseos de satisfacer los propios intereses ni los ajenos. En apariencia hay tranquilidad, pero el problema que se enquistó regresará en cualquier momento.
3. **SUMISION o ACOMODACIÓN (yo pierdo/ tú ganas) :** Se satisfacen los intereses de la otra persona, renunciando a las propias necesidades. Lo que interesa es ajustar el comportamiento a las expectativas del otro. Aquí la solución se consigue cediendo y de este modo se corre el riesgo de herir la autoestima.
4. **NEGOCIAR (medio gano/medio pierdo):** Acuerdo mediante la satisfacción de las necesidades de ambas partes, pero perdiendo la oportunidad de optimizar los beneficios. La percepción final es de satisfacción porque han sido recogidos los intereses y necesidades de ambos.
5. **COLABORAR (yo gano/ tú ganas):** Favorecer comportamientos cooperativos, para satisfacer al máximo los intereses y necesidades de ambas partes. Es un proceso más largo, pero hay más expectativas de resolución del conflicto. Este es el estilo más adecuado porque potencia la relación entre las personas y porque ambas partes se benefician.



ACTIVIDAD

Vamos a analizar las distintas actitudes ante los conflictos que acabamos de ver.

Tenemos que poner en el espacio en blanco la actitud que corresponda.

Conflicto	Actitud
Un grupo de amigos está decidiendo si van al cine o van a jugar a la sala de juegos. Hablan y deciden que hoy irán al cine porque mañana van a quitar la película y al día siguiente irán a la sala de juegos.	
Tu madre te ha castigado sin salir porque hoy has traído las notas. Tú habías decidido ir al concierto con tus amigas. Piensas que tu madre no tiene razón y que el castigo es muy injusto. Discutes con ella.	
Un amigo tuyo siempre te pide el balón de baloncesto para ir a las canchas a jugar con su hermano, a ti te parece que es un abuso y hoy le dices que se lo has prestado a otro chico.	
Tu hermano te pide el ordenador para poder realizar un trabajo del IES. Te comenta que tienes que esperar un rato porque está terminado de descargar unas canciones. Tú le comentas que si puede darse prisa porque tienes que hacer un trabajo y estudiar un tema de Biología. Tu hermano decide descargar las canciones en otro momento y te pide que le dejes encendido el ordenador al terminar.	
El profesor de lengua os ha dicho que el lunes de la semana que viene tenéis un examen de los tres últimos temas. Nadie discute y todos acatáis lo que él os diga.	

Cuestionario para conocer las habilidades que manejo para resolver conflictos

Preguntas	1	2	3	4	5
Reacciono emocionalmente cuando tengo un conflicto con otra persona					
Trato de comprender a las personas con quienes estoy teniendo un conflicto					
Si alguien rechaza mis ideas durante un conflicto, yo también rechazo las de ellos					
Actúo de forma violenta cuando trato con una persona que me ha creado un conflicto					
Trato de hacer que los demás estén de acuerdo conmigo cuando estoy en un conflicto					
Me paro a pensar cuando tengo un conflicto como debo solucionarlo					
No escucho a nadie cuando tengo un conflicto con otra persona					
Me dejo llevar de mi genio para solucionar un conflicto con una persona					
Busco alternativas al conflicto que he tenido con una persona					
Trato de seguir hablando con una persona después de haber tenido un conflicto con ella.					

Elizondo, M. (2005). Asertividad y Escucha activa en el ámbito académico. México D.F. Trillas Eduforma.

Corrección del cuestionario:

En primer lugar, invierte las respuestas de los números: donde has escrito un 1, conviértelo en 5; si has escrito un 2, conviértelo en 4; un 3 conviértelo en 3; si has escrito un 4, conviértelo en un 2; y por último, si has escrito un 5, conviértelo en 1.

Anota aquí tu resultado: puntos

Comentario de los resultados:

- Entre 50 y 45 tienes muy buenas habilidades para resolver los conflictos
- Entre 45 y 40 tienes buenas habilidades para resolver los conflictos
- Entre 40 y 30 tienes habilidades para resolver los conflictos
- Entre 30 y 25 tienes que mejorar tus habilidades para resolver los conflictos
- Entre 25 y 20 tienes que entrenar tus habilidades para resolver los conflictos
- Menos de 20 necesitas rápidamente un curso “acelerado” de habilidades para resolver los conflictos.

3. LA COMUNICACIÓN

Cómo trabajar el conflicto

Cuando nos enfrentamos a un conflicto necesitamos ser conscientes de que los sentimientos de las partes involucradas están influenciados por dicha situación. En muchas ocasiones, todos estos sentimientos y emociones nos impiden ver o considerar opciones para solucionar el problema al que nos enfrentamos, e incluso mantener un diálogo. Algunas claves que debemos manejar son:

- ✓ **La comunicación asertiva:** comunicarse desde los sentimientos, eludiendo los juicios. El saber los sentimientos provocados en la otra persona por mi actuación, me permite tomar conciencia de mis posibles equivocaciones, y acercarme a la otra persona desde un mayor descubrimiento de su realidad humana. Muchísimos conflictos se resuelven así de sencillamente. Lo único que hace falta es una buena dosis de honradez y sinceridad, por lo menos en una de las partes.
- ✓ **La escucha activa:** Una escucha activa significa que preguntamos, intercambiamos información, pedimos aclaraciones, señalamos o hacemos referencia a cierta información que la otra persona ha proporcionado, o bien, expresando son nuestras palabras, lo que se nos ha dicho. La escucha activa es una forma de que la otra persona note que estamos prestando atención a lo que se nos desea expresar.

Vamos a ver algunas técnicas que nos pueden ayudar a comunicarnos mejor.

3.1 La escucha activa

Uno de los principios más importantes y difíciles de todo el proceso comunicativo es el **saber escuchar**. La falta de comunicación que se sufre hoy día se debe en gran parte a que no se sabe escuchar a los demás. Se está más tiempo pendiente de las propias emisiones, y en esta necesidad propia de comunicar se pierde la esencia de la comunicación, es decir, poner en común, compartir con los demás. Existe la

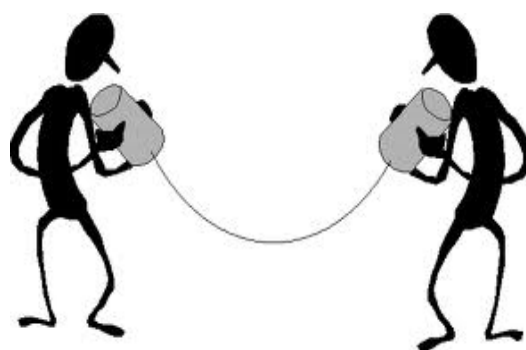


creencia errónea de que se escucha de forma automática, pero no es así. Escuchar requiere un esfuerzo superior al que se hace al hablar y también del que se ejerce al escuchar sin interpretar lo que se oye. Pero, ¿qué es realmente la escucha activa?

La escucha activa significa escuchar y entender la comunicación desde el punto de vista del que habla. ¿Cuál es la diferencia entre el oír y el escuchar? Existen grandes diferencias. El oír es simplemente percibir vibraciones de sonido. Mientras que escuchar es entender, comprender o dar sentido a lo que se oye. La escucha efectiva tiene que ser necesariamente activa por encima de lo pasivo. La escucha activa se refiere a la habilidad de escuchar no sólo lo que la persona está expresando directamente, sino también los sentimientos, ideas o pensamientos que subyacen a lo que se está diciendo. Para llegar a entender a alguien se precisa asimismo cierta empatía, es decir, saber ponerse en el lugar de la otra persona.

Elementos que facilitan la escucha activa:

- Disposición psicológica: prepararse interiormente para escuchar. Observar al otro: identificar el contenido de lo que dice, los objetivos y los sentimientos.
- Expresar al otro que le escuchas con comunicación verbal (ya veo, umm, uh, etc.) y no verbal (contacto visual, gestos, inclinación del cuerpo, etc.).



Elementos a evitar en la escucha activa:

- No distraernos, porque distraerse es fácil en determinados momentos. La curva de la atención se inicia en un punto muy alto, disminuye a medida que el mensaje continúa y vuelve a ascender hacia el final del mensaje. Hay que tratar de combatir esta tendencia haciendo un esfuerzo especial hacia la mitad del mensaje con objeto de que nuestra atención no decaiga.
- No interrumpir al que habla.
- No juzgar.
- No ofrecer ayuda o soluciones prematuras.
- No rechazar lo que el otro esté sintiendo, por ejemplo: "no te preocupes, eso no es nada".

- No contar "tu historia" cuando el otro necesita hablarte.
- No contraargumentar. Por ejemplo: el otro dice "me siento mal" y tú respondes "y yo también".
- Evitar el "síndrome del experto": ya tienes las respuestas al problema de la otra persona, antes incluso de que te haya contado la mitad.

Habilidades para la escucha activa:

1. **Mostrar empatía:** Escuchar activamente las emociones de los demás es tratar de "meternos en su pellejo" y entender sus motivos. Es escuchar sus sentimientos y hacerle saber que "nos hacemos cargo", intentar entender lo que siente esa persona. No se trata de mostrar alegría, si siquiera de ser simpáticos. Simplemente, que somos capaces de ponernos en su lugar. Sin embargo, no significa aceptar ni estar de acuerdo con la posición del otro. Para demostrar esa actitud, usaremos frases como: "entiendo lo que sientes", "noto que...".
2. **Parafrasear.** Este concepto significa verificar o decir con las propias palabras lo que parece que el emisor acaba de decir. Es muy importante en el proceso de escucha ya que ayuda a comprender lo que el otro está diciendo y permite verificar si realmente se está entendiendo y no malinterpretando lo que se dice. Un ejemplo de parafrasear puede ser: "Entonces, según veo, lo que pasaba era que...", "¿Quieres decir que te sentiste...?".
3. **Emitir palabras de refuerzo o cumplidos.** Pueden definirse como verbalizaciones que suponen un halago para la otra persona o refuerzan su discurso al transmitir que uno aprueba, está de acuerdo o comprende lo que se acaba de decir. Algunos ejemplos serían: "Esto es muy divertido"; "Me encanta hablar contigo" o "Debes ser muy bueno jugando al tenis". Otro tipo de frases menos directas sirven también para transmitir el interés por la conversación: "Bien", "humm" o "¡Estupendo!".
4. **Resumir:** Mediante esta habilidad informamos a la otra persona de nuestro grado de comprensión o de la necesidad de mayor aclaración. Expresiones de resumen serían:
 - "Si no te he entendido mal..."
 - "O sea, que lo que me estás diciendo es..."
 - "A ver si te he entendido bien...."

Expresiones de aclaración serían:

- "¿Es correcto?"
- "¿Estoy en lo cierto?"

Algunos aspectos que mejoran la comunicación:

- **Al criticar a otra persona, hablar de lo que hace, no de lo que es.** Las etiquetas no ayudan a que la persona cambie, sino que refuerzan sus defensas. Hablar de lo que es una persona sería: "te has vuelto a olvidar de sacar la basura. Eres un desastre"; mientras que hablar de lo que hace sería: "te has vuelto a olvidar de sacar la basura. Últimamente te olvidas mucho de las cosas".
- **Discutir los temas de uno en uno,** no "aprovechar" que se está discutiendo, por ejemplo sobre la impuntualidad de la pareja, para reprocharle de paso que es un despistado, un olvidadizo y que no es cariñoso.
- **No ir acumulando emociones negativas sin comunicarlas,** ya que producirían un estallido que conduciría a una hostilidad destructiva.
- **No hablar del pasado.** Rememorar antiguas ventajas, o sacar a relucir los "trapos sucios" del pasado, no sólo no aporta nada provechoso, sino que despierta malos sentimientos. El pasado sólo debe sacarse a colación constructivamente, para utilizarlo de modelo cuando ha sido bueno e intentamos volver a poner en marcha conductas positivas quizá algo olvidadas. Pero es evidente que el pasado no puede cambiarse; por tanto hay que dirigir las energías al presente y al futuro.
- **Ser específico.** Ser específico, concreto, preciso, es una de las normas principales de la comunicación. Tras una comunicación específica, hay cambios; es una forma concreta de avanzar. Cuando se es inespecífico, rara vez se moviliza nada. Si por ejemplo, nos sentimos solos/as y deseamos más tiempo para estar con nuestra pareja, no le diga únicamente algo así: "No me haces caso", "Me siento solo/a", "Siempre estás ocupado/a". Aunque tal formulación exprese un sentimiento, si no hacemos una propuesta específica, probablemente las cosas no cambiarán. Sería apropiado añadir algo más. Por ejemplo: "¿Qué te parece si ambos nos comprometemos a dejar todo lo que tenemos entre manos a las 9 de la noche, y así podremos cenar juntos y charlar?".
- **Evitar las generalizaciones.** Los términos "siempre" y "nunca" raras veces son ciertos y tienden a formar etiquetas. Es diferente decir: "últimamente te veo algo ausente" que "siempre estás en las nubes". Para ser justos y honestos, para llegar a acuerdos, para producir cambios, resultan más efectivas

expresiones del tipo: “La mayoría de veces”, “En ocasiones”, “Algunas veces”, “Frecuentemente”. Son formas de expresión que permiten al otro sentirse correctamente valorado.

- **Ser breve.** Repetir varias veces lo mismo con distintas palabras, o alargar excesivamente el planteamiento, no es agradable para quién escucha. Produce la sensación de ser tratado como alguien de pocas luces o como un niño. En todo caso, corre el peligro de que le rehúyan por pesado cuando empiece a hablar. Hay que recordar que: “Lo bueno, si breve, dos veces bueno”.

- **Cuidar la comunicación no verbal.** Para ello, tendremos en cuenta lo siguiente:
 - La comunicación no verbal debe de ir acorde con la verbal. Decir "ya sabes que te quiero" con cara de fastidio dejará a la otra persona peor que si no se hubiera dicho nada.
 - Contacto visual. Es el porcentaje de tiempo que se está mirando a los ojos de la otra persona. El contacto visual debe ser frecuente, pero no exagerado.
 - Afecto. Es el tono emocional adecuado para la situación en la que se está interactuando. Se basa en índices como el tono de voz, la expresión facial y el volumen de voz (ni muy alto ni muy bajo).

- **Elegir el lugar y el momento adecuados.** En ocasiones, un buen estilo comunicativo, un modelo coherente o un contenido adecuado pueden irse al traste si no hemos elegido el momento adecuado para transmitirlo o entablar una relación. Es importante cuidar algunos aspectos que se refieren al momento en el que se quiere establecer la comunicación:
 - El ambiente: el lugar, el ruido que exista, el nivel de intimidad...
 - Si vamos a criticar o pedir explicaciones debemos esperar a estar a solas con nuestro interlocutor.
 - Si vamos a elogiarlo, será bueno que esté con su grupo u otras personas significativas.
 - Si ha comenzado una discusión y vemos que se nos escapa de las manos o que no es el momento apropiado utilizaremos frases como: “si no te importa podemos seguir discutiendo esto en... más tarde”.

LAS 5 REGLAS BÁSICAS PARA UNA BUENA COMUNICACIÓN

1. Aprende cómo te comunicas: estúdiate, practica, etc.
2. Para que exista comunicación debe haber, como mínimo, dos individuos dispuestos a ello
3. Una buena comunicación no significa que el otro esté de acuerdo contigo; sólo significa que te ha entendido.
4. Nunca intentes obligar a nadie a comunicarse; la comunicación es libre.
5. Si lo que vas a decir no es más bello que el silencio: no lo digas

3.2 Comunicación no verbal

En nuestro tiempo cada vez tienen más importancia los **sistemas de comunicación no verbal**. La comunicación no verbal se realiza a través de multitud de signos de gran variedad: imágenes sensoriales (visuales, auditivas, olfativas...), sonidos, gestos, movimientos corporales, etc.

Comunicación no verbal. La importancia de los gestos.

Aunque el hombre lleva más de un millón de años utilizando este tipo de comunicación, ésta no se ha empezado a estudiar nada más que hace sólo unas décadas. *El componente verbal se utiliza para comunicar información y el no verbal para comunicar estados y actitudes personales*. El investigador, Albert Mehrabian, afirma que en una conversación cara a cara el componente verbal es un 35% y más del 65% es comunicación no verbal.

La mayoría de los gestos y movimientos que utilizamos habitualmente, vienen condicionados por el entorno en el que nos hayamos criado. Los matices culturales, son de gran importancia en el lenguaje corporal. También el entorno familiar, tiene una clara influencia en nuestro comportamiento y en nuestra manera de "hablar con el cuerpo".

Por poner algún ejemplo: **entrelazar las manos**, según algunos estudios, puede implicar una actitud negativa. **A mayor altura, mayor negatividad**. Frotarse las manos: tiene un significado positivo, se espera algo bueno, una expectativa positiva, un buen entendimiento entre las partes. Juntar las yemas de los dedos de ambas manos, significa un alto grado de confianza en uno mismo, y una seguridad. Hacia arriba se

utiliza cuando se opina sobre algo; hacia abajo se suele utilizar cuando se está escuchando.

Cuando cruzamos y agarramos nuestras manos por detrás de la espalda, denota un alto grado de seguridad en nosotros mismos y una clara posición dominante. En cambio, si lo que cogemos por la parte trasera son nuestras muñecas es signo de intranquilidad e inseguridad. Dicen que los pulgares representan la fuerza del carácter, por eso son utilizados para destacar ciertos gestos. **Meterse las manos en los bolsillos** dejando los pulgares fuera es signo de poderío, de dominación, de seguridad. Lo mismo pero más disimulado, si se meten en los bolsillos traseros. También cruzar los brazos dejando los pulgares fuera, es signo de actitud dominante.

"Las manos y el rostro son los que tienen mayor riqueza de matices a la hora de interpretar el lenguaje no verbal"

Se dice, que **la cara es el espejo del alma**. Pero es mucho más que eso. Cuando la mano tapa la boca, es señal de mentira. Tocarse la nariz de múltiples formas es indicativo de que se está contando algo falso, así como frotarse los ojos, indica lo mismo. **Otros gestos que denotan mentira**, o al menos que no se está siendo sincero son: rascarse el cuello, tirarse del cuello de la camisa, apretar los dientes, reírse con la boca muy cerrada y los dientes apretados, etc. No obstante, como se ha dicho anteriormente, los gestos no se pueden interpretar por separado para no obtener conclusiones erróneas.

Si se muerde las uñas, chasquea los dedos, o repica con ellos sobre la mesa, está dando **muestras de inseguridad y de nerviosismo**. Si apoya su barbilla sobre su mano, significa aburrimiento. Pero si apoya su mano con un dedo sobre la sien denota interés por el tema que se está tratando. También si pone su dedo sobre la mejilla denota un alto interés por el tema. Acariciarse la barbilla o apoyar el pulgar e índice en la barbilla, denota pensamiento, evaluación de la situación, toma de decisiones. Frotarse la cabeza o darse palmadas en ella denota enojo, enfado y otras veces un simple olvido.

Cruzar los brazos, es un signo inequívoco de actitud defensiva. Otras maneras de formar una "barrera", es sujetando algún objeto contra nuestro pecho (un bolso, un libro, una carpeta, etc.). Pero si lo hacemos con los puños cerrados, significa además una actitud hostil. Si los cruzamos dejando los pulgares fuera, entonces queremos

demostrar superioridad. **Si solo nos agarramos un brazo**, es signo de estar pendientes, expectantes.

El cruce de piernas, al igual que los brazos, denota una actitud defensiva o de cierta desconfianza. Si los brazos, además, sujetan la pierna, significa una actitud cerrada, de terquedad, de inmovilismo. El cruce de piernas estando de pie denota actitud a la defensiva, pero si las mantenemos ligeramente abiertas denota actitud cordial, talante negociador y abierto. Si cruzamos los tobillos la actitud intermedia entre pasar a la defensiva (cruzar las piernas) y actitud de confianza (separar las piernas).



Los ojos muy abiertos, denotan sorpresa, admiración, mientras que los ojos más cerrados o forzadamente cerrados denotan desconfianza, seriedad, desaprobación. Las personas que miran a los ojos suelen inspirar más confianza y ser más sinceras que las que rehúyen la mirada.

Cuando fumamos, también se envían señales a nuestros interlocutores. Cuando se echa el humo hacia arriba, está demostrando un alto grado de seguridad y una actitud positiva. Cuando se echa al frente denota una actitud de entendimiento, de acuerdo con nuestro interlocutor. Y cuando se echa hacia abajo, denota una actitud negativa, de rechazo. Si se golpea muchas veces el cigarrillo contra el cenicero, es signo de inseguridad, de falta de confianza. También **si se enciende un cigarrillo**, y se apaga muy pronto a las pocas caladas, significa un deseo de terminar la conversación. Los fumadores de pipa, según algunos estudios, son más cautelosos y reposados para tomar las decisiones, que los fumadores de cigarrillos.

En determinadas ocasiones podemos observar que en algunas reuniones **se imitan gestos** seguramente de forma involuntaria. Esto significa que pensamos de la misma manera que la persona a la que estamos imitando algunos gestos. Es un signo de concordancia con las posturas, o también puede significar un paso de acercamiento a las posturas de su interlocutor. Es una manera de tratar de ganarnos la confianza de nuestro interlocutor. Hay que procurar no imitar de forma voluntaria todos los gestos, ya que podría volverse contra nosotros, y entrar en actitudes más desafiantes y negativas, lo que no sería nada bueno.

Los gestos son tan variados como las personas, y como las situaciones en las que nos encontremos. Por ejemplo, apoyar la patilla de las gafas en la boca, significa que estamos pensando o evaluando una determinada propuesta, o que necesitamos más tiempo para evaluarla. **Mirar por encima de las gafas**, puede interpretarse como una actitud de incertidumbre o desconfianza, como si deseáramos un análisis más profundo de la situación. Las actitudes no verbales, como hemos visto pueden darnos unas buenas pistas a la hora de saber qué actitud tienen nuestros interlocutores en muchas conversaciones y reuniones.

COMPLETA LAS SIGUIENTES FRASES...

Entre las cosas que a mí más me importan en la vida, están...

Lo que me hace sentirme bien es

Aquello por lo que yo principalmente quiero luchar es

Me doy cuenta de que yo quiero superarme en

Tengo ganas de

Lo que más me hace sufrir es

Para mí la mentira me produce

4. LA MEDIACIÓN

Es conveniente que tengamos una información clara y precisa de qué es la mediación. Por ello recogemos a continuación las características fundamentales:

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. Caso de que un conflicto de esta índole llegase al servicio de mediación del centro, éste debe derivarlo a los órganos competentes del centro: Jefatura de Estudios, Dirección, 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.
6. Es conveniente que este programa de mediación quede recogido en el Reglamento de Organización y Funcionamiento del centro.



4.1 Fases de la mediación

Vamos a ver un modelo de las fases a seguir para llevar a cabo una mediación.

1. **Premediación:** en esta fase se realiza una reunión por separado con cada persona en conflicto, en busca de una descarga emocional previa a la mediación conjunta. Se trata de la primera toma de contacto y conocimiento de

los mediadores y cada parte. Se explica el mecanismo de la mediación y se hace un relato del conflicto y sus consecuencias.

2. **Entrada:** se realizan las presentaciones y se explican las condiciones y normas para realizar la mediación.
3. **Cuéntame:** cada una de las partes en conflicto relata lo que ha sucedido.
4. **Situar el conflicto:** se realiza un análisis del conflicto, resaltando los aspectos en común que han expuesto las partes. Se pueden pedir aclaraciones.
5. **Buscar soluciones:** se intenta realizar un nuevo enfoque para avanzar hacia la solución. Se pide a las personas en conflicto, por parte de los mediadores, que realicen un torbellino de ideas sobre posibles soluciones al conflicto.
6. **El acuerdo:** se elige una solución, se analiza y se redacta un acuerdo para su firma.

SESIÓN DE MEDIACIÓN ESCOLAR (Ejemplo)

1. PRESENTACIÓN Y EXPLICACIÓN DEL PROCESO: (Crear clima)

Inicio de la sesión de mediación, los mediadores comentarán algunos aspectos del desarrollo; establecimiento de normas que se deben cumplir durante el proceso.

Mirando a cada una de las personas

- *¡Buenos días! Nos llamamos y somos los mediadores. Vuestros nombres son y*
- *Habéis decidido voluntariamente venir a mediación para solucionar el problema que tuvisteis.*
- *Para poder ayudaros mejor tenemos que establecer una serie de normas para esta sesión, que todos debemos respetar. Las normas son las siguientes:*

- Se establecerán turnos de palabra para contar el problema que habéis tenido
- Mientras que uno habla el otro permanecerá en silencio escuchándole. No se puede interrumpir el discurso de la otra persona. Vais a tener el mismo tiempo para intervenir.
- No está permitido dar voces, insultarse, menospreciarse, utilizar motes, etc
- No se consentirá ningún tipo de agresión
- Lo que hablemos es totalmente confidencial y no deberá salir de este espacio

- *¿Habéis entendido las normas?*
- *Si estas normas no se cumplen en algún momento, podremos dar por finalizado el proceso.*

Los/as mediadores/as comentarán algunos de los aspectos de su papel en el proceso de mediación:

- Nosotros no somos jueces, somos mediadores
- No haremos juicios de valor ni de las personas ni de las opiniones
- No os vamos a decir lo que tenéis que hacer
- Trataremos de que lleguéis a un acuerdo
- Nosotros/as no vamos a definir la verdad, no vamos a valorar lo sucedido, no vamos a aconsejaros sobre lo que tenéis que hacer.
- Si lo creemos necesario, y todos estamos de acuerdo, podemos realizar alguna sesión individual con cada uno/a de vosotros/as.

2. CUÉNTAME: (Cada una de las partes cuenta su visión del conflicto)

Les daremos el tiempo necesario en una primera intervención. En las siguientes, se puede limitar el tiempo si vemos que se alarga mucho. Se invitará a que cada una de las partes cuente lo sucedido, cómo lo ha vivido, los sentimientos que le produjo esa situación, qué ha significado para él/ella.

Dirigiéndose a una de las personas

- *Por favor,..... ¿puedes contarnos lo que sucedió?*

Una vez que haya intervenido una persona, se le pedirá a la otra que haga lo mismo. Es muy importante que en este momento no se interrumpan y escuchen el relato de la otra persona en silencio.

- *¿Queréis añadir alguna cosa más a lo que habéis contado?*

3. SITUAR EL CONFLICTO: (Escucha Activa/Hacer Preguntas/Empatía)

En esta fase intentaremos identificar y aclarar el conflicto, conocer el problema que han tenido en profundidad y lo que puede haber significado para cada uno/a de ellos/as. Se utilizarán algunas de las técnicas siguientes:

- *Mirar, asentir y mostrar interés (ESCUCHA ACTIVA)*
- *¿Nos puedes aclarar un poco más lo referido a? CLARIFICAR*

- *¿Lo que quieres decir con es que? PARAFRASEAR*
- *Preguntas abiertas para buscar sentimientos*
- *Por favor, dínos cómo te sentiste en el momento en que.... MENSAJES YO*
- *¿Entonces, en ese momento, sentiste que....? REFLEJAR SENTIMIENTOS*
- *¿Lo que quieres decir en resumen es que.....? RESUMIR*
- *¿Cómo te sentirías tú si a ti te hubiese pasado lo mismo? BUSCAR EMPATÍA*

4. BUSCAR SOLUCIONES: (Resumir)

Los mediadores hacen un resumen de ambas posiciones y sobre todo de los intereses de cada parte, dejando clara la estructura del conflicto y los elementos positivos comunes. Nos informaremos de hasta dónde están dispuestos a llegar en el acuerdo cada una de las partes.



- *¿Cómo piensas tú que esto puede resolverse?*
 - *¿Qué cosas deberían cambiar para ello?*
 - *¿Qué crees que puedes hacer tú para ayudar a solucionar este problema?*
 - *¿Estarías dispuesto a.....?*
 - *¿Qué podría pasar si no encontráramos una solución?*
 - *¿Se os ocurre alguna idea para solucionar esto?*
- (SE PUEDE LLEVAR A CABO UNA LLUVIA DE IDEAS)

- Resaltar los puntos favorables a los que hayan llegado en la fase anterior
- Buscar intereses comunes y alejarse de posiciones inamovibles
- Ser creativos y pacientes en la búsqueda de soluciones

5. EL ACUERDO

Resumir los posibles acuerdos a los que han llegado las dos personas en conflicto.

- *Muchas gracias por haber realizado este esfuerzo por solucionar vuestro problema de una forma pacífica y con el diálogo. Para cualquier cosa que necesitéis, el Equipo de Mediación del centro está a vuestra disposición.*