



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL

La Cultura de la Mediación:
Impacto de un Programa Preventivo de Sensibilización,
en IES De La Región de Murcia

D^a. Emilia De Los Ángeles Ortuño Muñoz
2014

**UNIVERSIDAD DE
MURCIA**



FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL

DOCTORADO EN INTERVENCIÓN SOCIAL Y MEDIACIÓN

TESIS DOCTORAL

**“LA CULTURA DE LA MEDIACIÓN: IMPACTO DE UN PROGRAMA PREVENTIVO
DE SENSIBILIZACIÓN, EN IES DE LA REGIÓN DE MURCIA”**

AUTORA:

EMILIA DE LOS ÁNGELES ORTUÑO MUÑOZ

DIRECTORA:

MARÍA PAZ GARCÍA-LONGORIA SERRANO

CODIRECTORA:

ANTONIA SÁNCHEZ URIOS

MURCIA 2014

Dedicatoria:

A mi familia, Carlos, Emi, Carlota. Sin ellos hubiese sido imposible la realización de este trabajo porque han sido mi estímulo, apoyo, asesoramiento y descanso. Conmigo han sufrido y conmigo se han alegrado.

A mis padres, In memoriam

A mi hermano Pascual, por mostrarme el camino de la concordia a través de la mediación.

AGRADECIMIENTOS

Concluir una Tesis Doctoral equivale a haber realizado una ardua carrera de fondo en la que se pasa por toda clase de experiencias y estados de ánimo; por momentos difíciles en donde las fuerzas te flaquean; por momentos de euforia en donde compruebas que tus expectativas se van cumpliendo y la hipótesis planteada toma visos de realidad. Echando la vista atrás encuentras que de todos esos momentos los más satisfactorios han sido aquellos en los que has descubierto a personas entrañables, generosas, dispuestas a colaborar con tu proyecto y a darte ánimos y apoyo incondicional, por tanto es preciso hacer un especial reconocimiento de mi gratitud a todas ellas.

Comenzaré estos agradecimientos por mi Directora de Tesis y compañera de tantas experiencias mediadoras, M^a Paz García-Longoria, impulsora y facilitadora de esta investigación y sobre todo, artífice de esta rama de Doctorado que supone un hito pionero en la Universidad de Murcia e incluso en la Universidad española.

Seguiré mis reconocimientos agradeciendo la ayuda inestimable de todos los pioneros de la Mediación Escolar en España, me demostraron que se puede entender la función de la escuela del siglo XXI, con una visión más cercana al alumnado.

Mi agradecimiento a una pareja entrañable, Reyna Vázquez y Paris Cabello, sus respectivas tesis me allanaron el camino y me sirvieron de estímulo. Ellos saben que son parte de la familia.

Es obligado recordar a los profesores que formaron el grupo de las primeras experiencias de mediación en IES de la Región de Murcia, Andrés Iglesias, Fernando Meroño, Antonio Ramal. Juntos recorrimos las primeras etapas. Vaya también, junto a ellos, mi agradecimiento para esos centros educativos que se embarcaron en la aventura.

Con anterioridad a esa experiencia, debo mencionar y agradecer la colaboración del profesorado del CEIP María Maroto que aceptó formar parte del grupo de trabajo con el que se inició la segunda fase de investigación. Junto a ellos recuerdo la aportación inestimable de Mariano Iglesias, en aquellos momentos profesor del CEIP Los Álamos, y que con posterioridad me ha posibilitado información precisa e indispensable acerca del contexto de los centros educativos objeto de estudio.

Siempre recordaré a mis primeros mediadores, Marina, Ramón, Susana, Teresa M^a Ángeles, Blanca, Alejandro, Andrés. Luego vinieron muchos más; todos ellos me demostraban que implicarlos y hacerlos partícipes de la mejora de la convivencia del centro era contar con el mejor capital humano.

Agradezco el ejemplo de coraje y tesón mostrado por otra compañera de fatigas, Rabià Hamidi, en su tesis sobre la mediación en el ámbito de la Gerontología y concretamente con los conflictos relacionados con los pacientes de Alzheimer.

También debo darle las gracias a mi Codirectora, Antonia Sánchez Urios, por el ánimo infundido y el aprecio de mi trabajo.

Gracias igualmente a Juan Benito, con el que comparto la asignatura de Mediación Escolar en el Máster de Mediación de la UMU, por la ayuda brindada.

Y por último, mi agradecimiento a mis asesores informáticos Jorge Palmer, que me descubrió los rudimentos del programa Excel, y Cristina Fernández, con la que descubrí que Windows no es cosa de magia sino de tesón y constancia.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE TABLAS.....	IX
ÍNDICE DE GRÁFICAS.....	XIV
ABREVIATURAS.....	XVII
CAPÍTULO I.- PRESENTACIÓN	1
1.1 INTRODUCCIÓN	1
1.2 ESTRUCTURA	4
1.3 JUSTIFICACIÓN.....	6
1.5 CUESTIONES Y OBJETIVOS.....	19
1.5.1 CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN	19
1.5.2 OBJETIVOS	22
1.5.2.1 OBJETIVO GENERAL.....	22
1.5.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	23
CAPÍTULO II.- MARCO TEÓRICO.....	25
2.1 BASE NORMATIVA. TRATAMIENTO LEGAL DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	26
2.1.1 MARCO NORMATIVO ESTATAL.....	27
2.1.1.1 ANTECEDENTES	27
2.1.1.1.1 LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970).....	28
2.1.1.1.2 INFLUENCIA DE LA CONSTITUCIÓN DE 1978 EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA.....	30
2.1.1.1.3 LEY ORGÁNICA POR LA QUE SE REGULA EL ESTATUTO DE CENTROS ESCOLARES 1980 (LOECE)	32
2.1.1.1.4 LEY ORGÁNICA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE 1985 (LODE)	32
2.1.1.1.5 LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO DE 1990 (LOGSE)	34
2.1.1.1.6 REAL DECRETO 732/1995 SOBRE DERECHOS Y DEBERES DE LOS ALUMNOS Y NORMAS DE CONVIVENCIA	35
2.1.1.1.7 LEY ORGÁNICA DE PARTICIPACIÓN, EVALUACIÓN Y GOBIERNO DE LOS CENTROS 1995 (LOPEG)	36
2.1.1.1.8 LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DEL 2002 (LOCE).....	36
2.1.1.2 NORMATIVA VIGENTE.....	37
2.1.2 MARCO NORMATIVO DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS	42
2.1.2.1. ANDALUCÍA.....	43
2.1.2.2. ARAGÓN.....	45
2.1.2.3. ASTURIAS.....	46
2.1.2.4. BALEARES.....	47
2.1.2.5. CANARIAS	49
2.1.2.6. CANTABRIA.....	52
2.1.2.7. CASTILLA-LA MANCHA.....	54
2.1.2.8. CASTILLA Y LEÓN	56
2.1.2.9. CATALUÑA.....	58
2.1.2.10. VALENCIA.....	61
2.1.2.11. EXTREMADURA.....	62
2.1.2.12. GALICIA.....	64
2.1.2.13. LA RIOJA.....	66
2.1.2.14 MADRID.....	67
2.1.2.15. MURCIA.....	68

2.1.2.16. NAVARRA	68
2.1.2.17. PAÍS VASCO	71
2.1.3. MARCO NORMATIVO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA	76
2.1.4. CONCLUSIONES SOBRE LA NORMATIVA	97
2.1.4.1. CONCLUSIONES A NIVEL ESTATAL Y AUTONÓMICO	97
2.1.4.2. CONCLUSIONES SOBRE LA NORMATIVA EN MATERIA DE CONVIVENCIA DE LA REGIÓN DE MURCIA	101
2.2 REVISIÓN DE LA CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE CONFLICTO Y MEDIACIÓN	106
2.2.1 CONCEPTUALIZACIÓN DEL CONFLICTO	107
2.2.1.1 ETIMOLOGÍA DEL TÉRMINO CONFLICTO	108
2.2.1.2 PERSPECTIVA DEL TÉRMINO DESDE LAS DISTINTAS TEORÍAS DEL CONFLICTO	109
2.2.1.3 RAZONES QUE HAN FOMENTADO LA PERSPECTIVA NEGATIVA DEL TÉRMINO	110
2.2.1.4 RAZONES QUE HAN POSIBILITADO EL CAMBIO HACIA LA PERSPECTIVA POSITIVA DEL TÉRMINO	113
2.2.1.5 DEFINICIÓN DEL CONFLICTO.	115
2.2.1.6 EL PROCESO DEL CONFLICTO	119
2.2.1.7 ELEMENTOS IMPLICADOS EN EL CONFLICTO	124
2.2.1.8 EL CONFLICTO EN EL ÁMBITO ESCOLAR	126
2.2.1.9 ESTRATEGIAS FRENTE AL CONFLICTO	131
2.2.1.10 LAS FUENTES DEL CONFLICTO	138
2.2.1.11 LAS TÉCNICAS ALTERNATIVAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	141
2.2.1.12 AGRESIVIDAD Y AGRESIÓN	146
2.2.1.13 VIOLENCIA Y CONFLICTO	151
2.2.1.14 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR	154
2.2.2 MEDIACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	162
2.2.2.1 APROXIMACIÓN A LA HISTORIA DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR	163
2.2.2.2 CONCEPTO DE MEDIACIÓN	179
2.2.2.3 MEDIACIÓN ESCOLAR	184
2.2.2.4 LA CONVIVENCIA DESDE LA MEDIACIÓN	188
2.2.2.5 MEDIACIÓN EDUCATIVA. LA CULTURA DE LA MEDIACIÓN	191
CAPÍTULO III.- LAS FASES METODOLOGICAS DE LA INVESTIGACIÓN Y SUS RESULTADOS 197	
3.1. FASE I. ESTUDIO EXPLORATORIO	199
3.1.1. OBJETIVOS:	199
3.1.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN	200
3.1.3. MÉTODO DE OBTENCIÓN DE DATOS	201
3.1.4. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO	202
3.1.5. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	203
3.1.6. RESULTADOS OBTENIDOS EN EL ESTUDIO EXPLORATORIO	205
3.1.7. CONCLUSIONES DE LA FASE I	214
3.2. FASE II. ESTUDIO DESCRIPTIVO	218
3.2.1. OBJETIVOS	218
3.2.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN	219
3.2.3. MÉTODO DE OBTENCIÓN DE DATOS	222
3.2.4. ENCUESTA AL PROFESORADO	222
3.2.4.1. DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO DEL PROFESORADO	223
3.2.4.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA DE PROFESORES	226
3.2.5. ENCUESTA AL ALUMNADO	228
3.2.5.1. DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO DEL ALUMNADO FASE II	228

3.2.5.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA DE ALUMNOS	230
3.2.6. RESULTADOS DEL ESTUDIO DESCRIPTIVO	233
3.2.6.1. RESULTADO DE LA ENCUESTA AL PROFESORADO	233
3.2.6.2. RESULTADO DE LAS ENCUESTAS AL ALUMNADO	244
3.2.7. CONCLUSIONES DE LA FASE II	250
3.2.7.1. CONCLUSIONES DE LA ENCUESTA AL PROFESORADO	251
3.2.7.2. CONCLUSIONES DE LA ENCUESTA AL ALUMNADO	252
3.3. FASE III. ESTUDIO EXPLICATIVO	254
3.3.1. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN. ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL ENTORNO ESCOLAR DE LOS INSTITUTOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN	254
3.3.1.1. INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA LICENCIADO FRANCISCO CASCALES	255
3.3.1.2. INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA VILLA DE ALGAZAS	267
3.3.1.3. INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA GIL DE JUNTERÓN DE BENIEL	276
3.3.1.4. INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA ALJADA DE PUENTE TOCINOS	284
3.3.1.5. INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA FLORIDABLANCA DE MURCIA	294
3.3.1.6. INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INGENIERO DE LA CIERVA DE PATIÑO	302
3.3.2. OBJETIVOS DE LA FASE III:	316
3.3.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN:	317
3.3.3.1. HIPÓTESIS Y VARIABLES	320
3.3.3.2. LA VARIABLE INDEPENDIENTE: DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN EN MEDIACIÓN. CONTENIDOS Y OBJETIVOS	321
3.3.3.3. LA VARIABLE DEPENDIENTE 1: CAMBIO EN LA PERCEPCIÓN DEL CONFLICTO	327
3.3.3.4. LA VARIABLE DEPENDIENTE 2: CAMBIO EN LA PERCEPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.	327
3.3.4. MÉTODO DE OBTENCIÓN DE DATOS, INSTRUMENTOS	327
3.3.5. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	328
3.3.5.1. CUESTIONARIO ANTES	329
3.3.5.2. CUESTIONARIO DESPUÉS GRUPO EXPERIMENTAL	330
3.3.5.3. CUESTIONARIO DESPUÉS GRUPO DE CONTROL	332
3.3.6. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	333
3.3.6.1. DEFINICIÓN DE LA POBLACIÓN. SELECCIÓN DE LOS CENTROS	333
3.3.6.2. DEFINICIÓN DE LA MUESTRA DE ALUMNOS	340
3.3.7. RESULTADOS DE LA FASE III: ESTUDIO EXPLICATIVO	343
3.3.7.1. FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LAS ESCALAS	344
3.3.7.2. RESULTADOS POR VARIABLES. ANÁLISIS DE FRECUENCIAS. CRUCE DE VARIABLES ESTADÍSTICAS	347
3.3.7.2.1. RESULTADOS OBTENIDOS EN RELACIÓN CON LA 1ª VARIABLE DE HIPÓTESIS. FRECUENCIAS Y CRUCE DE VARIABLES ESTADÍSTICAS	348
1. Resultados sobre conflictos percibidos:	348
2. Resultados sobre los conflictos protagonizados por los propios alumnos	363
3. Resultados sobre el cambio en la comprensión del conflicto	375
3.3.7.2.2. RESULTADOS OBTENIDOS EN RELACIÓN CON LA 2ª VARIABLE DE HIPÓTESIS. FRECUENCIAS Y CRUCE DE VARIABLES ESTADÍSTICAS	382
1. Resultados sobre las formas habituales de resolución entre los alumnos	382
2. Formas habituales de resolución desde el propio centro	386

3. Resultados sobre la disposición de los alumnos para aprender a resolver mejor los conflictos.	392
3.3.7.3. PRUEBAS DE DIFERENCIA DE MEDIAS.	394
1. Diferencia de medias para los conflictos percibidos	394
2. Diferencia de medias para los conflictos protagonizados	396
3.3.7.4. PRUEBAS DE LA HIPÓTESIS, DIFERENCIA DE MEDIAS ENTRE LOS GRUPOS A, B-EXPERIMENTAL, B-CONTROL.	399
1. Resultados sobre el impacto del programa de sensibilización respecto a la 1ª variable dependiente de la hipótesis de investigación: cambio en la percepción del conflicto	401
2. Resultados sobre el impacto del programa de sensibilización respecto a la 2ª variable dependiente de la hipótesis de investigación: cambio en la percepción de las estrategias de resolución de conflictos.	407
3.3.8. CONCLUSIONES DE LA FASE III	426
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES GENERALES. PROPUESTAS	441
BIBLIOGRAFÍA	451
ANEXOS.	473

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: PORCENTAJE DE ALUMNOS DE ESO QUE AFIRMAN HABER SIDO, TESTIGOS, VICTIMAS O AGRESORES DE ALGÚN TIPO DE MALTRATO ENTRE COMPAÑEROS.	160
TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE ÍTEMS POR TEMAS EN LA ENCUESTA AL PROFESORADO. FASE DESCRIPTIVA	224
TABLA 3. CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO: SITUACIÓN ADMINISTRATIVA.....	227
TABLA 4. PERTENENCIA DEL PROFESORADO A DIFERENTES ETAPAS Y CICLOS EDUCATIVOS	227
TABLA 5. DISTRIBUCIÓN DE ÍTEMS POR TEMAS EN LA ENCUESTA AL ALUMNADO. FASE II. DESCRIPTIVA	229
TABLA 6. DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS POR CENTROS. FASE II	230
TABLA 7. ACTUACIÓN DEL PROFESORADO ANTE LOS CONFLICTOS	241
TABLA 8. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA NECESIDAD DE FORMACIÓN EN TÉCNICAS DE RC	244
TABLA 9. AGRUPACIÓN DE ÍTEMS POR TEMAS Y VARIABLES. CUESTIONARIO A.....	330
TABLA 10. AGRUPACIÓN DE ÍTEMS POR TEMAS Y VARIABLES. CUESTIONARIO B-EXPERIMENTAL	332
TABLA 11. AGRUPACIÓN DE ÍTEMS POR TEMAS Y VARIABLES. CUESTIONARIO B-CONTROL.....	333
TABLA 12. DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS PARTICIPANTES POR CENTROS: NÚMERO TOTAL Y PORCENTAJE.	334
TABLA 13. ALUMNOS DE ESO MATRICULADOS POR CENTRO, POR CURSO ESCOLAR, POR CICLO Y POR NIVEL.	334
TABLA 14: POBLACIÓN DE LOS IES EN EL CURSO ESCOLAR 2010/2011	337
TABLA 15: POBLACIÓN DE LOS IES DURANTE EL CURSO ESCOLAR 2011/2012.....	337
TABLA 16. NÚMERO Y PORCENTAJE DE ALUMNOS POR TIPO DE CUESTIONARIO: ANTES, DESPUÉS, CONTROL	340
TABLA 17. DISTRIBUCIÓN DE Nº DE PARTICIPANTES POR CURSO ESCOLAR.	341
TABLA 18. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE ALUMNOS PARTICIPANTES POR CADA UNO DE LOS CENTROS.	341
TABLA 19. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE ALUMNOS PARTICIPANTES POR NIVEL EDUCATIVO	342
TABLA 20. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE ALUMNOS PARTICIPANTES POR EDADES.....	342
TABLA 21. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE ALUMNOS PARTICIPANTES POR SEXO.....	343
TABLA 22. FIABILIDAD DE LA PRIMERA ESCALA, 1ª VD.....	344
TABLA 23. VALIDEZ DE LA PRIMERA ESCALA, 1º VARIABLE DEPENDIENTE	345
TABLA 24. FIABILIDAD DE LA SEGUNDA ESCALA, 2ª VD	345
TABLA 25. VALIDEZ DE LA SEGUNDA ESCALA, 2º VARIABLE DEPENDIENTE	347

TABLA 26. FRECUENCIAS SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO RESPECTO A INSULTOS ENTRE	
COMPAÑEROS	350
TABLA 27. MEDIAS OBTENIDAS PARA LOS TIPOS DE CONFLICTOS PERCIBIDOS.	352
TABLA 28. TABLA DE CONTINGENCIAS SOBRE LA BAJA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO, VALOR (1),	
RESPECTO A LOS CONFLICTOS PRODUCIDOS ENTRE COMPAÑEROS.	352
TABLA 29. TABLA DE CONTINGENCIAS SOBRE LA ALTA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO, VALOR (4),	
RESPECTO A LOS CONFLICTOS PRODUCIDOS ENTRE COMPAÑEROS.	353
TABLA 30. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LOS DISTINTOS TIPOS DE CONFLICTO,	
CON LA RESPUESTA "MUY DE ACUERDO", EN RAZÓN DEL SEXO.	354
TABLA 31. TABLA DE CONTINGENCIAS SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LOS DISTINTOS TIPOS DE CONFLICTOS	
CON LA RESPUESTA (4) "MUY DE ACUERDO", EN FUNCIÓN DE CADA UNO DE LOS IES.....	358
TABLA 32. TABLA DE CONTINGENCIAS SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LOS DISTINTOS TIPOS DE CONFLICTO	
CON LA RESPUESTA (4) "MUY DE ACUERDO", EN RAZÓN DE LA EDAD.	361
TABLA 33. FRECUENCIA Y PORCENTAJE SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LOS DISTINTOS TIPOS DE CONFLICTO,	
CON LA RESPUESTA "MUY DE ACUERDO", EN RAZÓN DEL CURSO ESCOLAR.	362
TABLA 34. PORCENTAJE SOBRE EL RECONOCIMIENTO DE PROTAGONIZAR CONFLICTOS.	363
TABLA 35. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES SOBRE PROTAGONIZAR PELEAS.	364
TABLA 36. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES SOBRE PROTAGONIZAR INSULTOS	364
TABLA 37. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES SOBRE PROTAGONIZAR HABLADURÍAS.....	364
TABLA 38. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES SOBRE PROTAGONIZAR MARGINACIÓN O DISCRIMINACIÓN A	
COMPAÑEROS	365
TABLA 39. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES SOBRE PROTAGONIZAR FALTA DE RESPETO AL PROFESOR .	365
TABLA 40. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES SOBRE PROTAGONIZAR ROBOS	366
TABLA 41. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES SOBRE PROTAGONIZAR DESTROZO EN CLASE.	366
TABLA 42. TABLA DE CONTINGENCIA SOBRE ESTAR "MUY DE ACUERDO", RESPUESTA (4), EN	
PROTAGONIZAR CONFLICTOS.	367
TABLA 43. TABLA DE CONTINGENCIA SOBRE EL RECONOCIMIENTO DE PROTAGONIZAR CONFLICTOS CON	
OTROS ALUMNOS, CON LA RESPUESTA "MUY DE ACUERDO", EN RAZÓN DE LA EDAD Y EL SEXO.	
.....	368
TABLA 44. TABLA DE CONTINGENCIA SOBRE EL RECONOCIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO	
EN LOS DISTINTOS TIPOS DE CONFLICTO, RESPUESTA "MUY DE ACUERDO", EN RAZÓN DEL	
GÉNERO: MUJERES.....	370

TABLA 45. TABLA DE CONTINGENCIA SOBRE EL RECONOCIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LOS DISTINTOS TIPOS DE CONFLICTO, RESPUESTA "MUY DE ACUERDO", EN RAZÓN DEL GÉNERO: VARONES.	371
TABLA 46. TABLA DE CONTINGENCIAS SOBRE EL RECONOCIMIENTO DE PROTAGONIZAR CONFLICTOS CON RESPUESTA "MUY DE ACUERDO" EN RAZÓN DEL CENTRO.....	372
TABLA 47. TABLA DE CONTINGENCIAS SOBRE EL RECONOCIMIENTO DE PROTAGONIZAR CONFLICTOS CON RESPUESTA "MUY DE ACUERDO" EN RAZÓN DEL CURSO ESCOLAR.	374
TABLA 48. CAMBIO PRODUCIDO RESPECTO A LA MEJORA DE LA COMUNICACIÓN	376
TABLA 49. TABLA DE CONTINGENCIAS SOBRE EL CAMBIO EXPERIMENTADO POR LOS ALUMNOS RESPECTO A LA COMPRENSIÓN DEL CONFLICTO, VALOR (4) MUY DE ACUERDO.	378
TABLA 50. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES SOBRE EL CAMBIO EN LA COMPRENSIÓN DEL CONFLICTO, CON LA RESPUESTA "MUY DE ACUERDO", EN RAZÓN DEL SEXO.	379
TABLA 51. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES SOBRE EL CAMBIO EN LA COMPRENSIÓN DEL CONFLICTO, CON LA RESPUESTA "MUY DE ACUERDO", EN RAZÓN DEL IES	380
TABLA 52. LOS ALUMNOS RESPONDEN A LOS CONFLICTOS DIALOGANDO.....	383
TABLA 53. TABLA DE CONTINGENCIAS SOBRE LAS RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS A LOS CONFLICTOS CON LA RESPUESTA "MUY DE ACUERDO" EN RAZÓN DEL GÉNERO	384
TABLA 54. TABLA DE CONTINGENCIAS SOBRE LAS RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS A LOS CONFLICTOS CON LA OPCIÓN "MUY DE ACUERDO" EN RAZÓN DEL CENTRO	385
TABLA 55. TABLA DE CONTINGENCIAS SOBRE LAS RESPUESTAS A LOS CONFLICTOS DESDE EL CENTRO CON LA OPCIÓN "MUY DE ACUERDO" EN RAZÓN DEL IES.....	389
TABLA 56. TABLA DE CONTINGENCIA SOBRE LA DISPOSICIÓN DE LOS ALUMNOS PARA APRENDER A RESOLVER MEJOR LOS CONFLICTOS EN FUNCIÓN DE CENTRO.....	393
TABLA 57. PRUEBA T-STUDENT SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LOS TIPOS DE CONFLICTO SEGÚN EL GÉNERO: ROBOS.	394
TABLA 58. PRUEBA ANOVA DE UN FACTOR SOBRE CAMBIO EN LA PERCEPCIÓN: EL CONFLICTO NO ES NI BUENO NI MALO.....	401
TABLA 59. PRUEBA ANOVA DE UN FACTOR SOBRE CAMBIO DE PERCEPCIÓN: HAY DISTINTOS PUNTOS DE VISTA.	403
TABLA 60. PRUEBA ANOVA DE UN FACTOR SOBRE CAMBIO DE PERCEPCIÓN: LO IMPORTANTE ES LO QUE YO PIENSO.....	404
TABLA 61. PRUEBA ANOVA DE UN FACTOR SOBRE CAMBIO DE PERCEPCIÓN: LOS GESTOS SON UNA FORMA DE COMUNICARSE.....	405

TABLA 62. PRUEBA ANOVA DE UN FACTOR SOBRE CAMBIO DE PERCEPCIÓN: LOS CONFLICTOS SON OPORTUNIDADES.....	406
TABLA 63. PRUEBA ANOVA DE UN FACTOR SOBRE CAMBIO DE PERCEPCIÓN SOBRE LAS FORMAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: HUIR DE LOS CONFLICTOS.	408
TABLA 64. PRUEBA ANOVA DE UN FACTOR SOBRE CAMBIO DE PERCEPCIÓN SOBRE LAS FORMAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: DEMOSTRAR FUERZA.	409
TABLA 65. PRUEBA ANOVA DE UN FACTOR SOBRE CAMBIO DE PERCEPCIÓN SOBRE LAS FORMAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: IMPONER MEDIANTE CONSEJO.	409
TABLA 66. PRUEBA ANOVA DE UN FACTOR SOBRE CAMBIO DE PERCEPCIÓN SOBRE LAS FORMAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: NO HABLAR DEL CONFLICTO.	410
TABLA 67. PRUEBA ANOVA DE UN FACTOR SOBRE CAMBIO DE PERCEPCIÓN SOBRE LAS FORMAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: LOS OTROS NO DEBEN DARSE CUENTA DE MI ENFADO.	411
TABLA 68. PRUEBA ANOVA DE UN FACTOR SOBRE CAMBIO DE PERCEPCIÓN SOBRE LAS FORMAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: QUITAR IMPORTANCIA A LO QUE TE CUENTAN.	411
TABLA 69. PRUEBA ANOVA DE UN FACTOR SOBRE CAMBIO DE PERCEPCIÓN SOBRE LAS FORMAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: SI ESTÁS FURIOSO ES NORMAL REACCIONAR VIOLENTAMENTE.	412
TABLA 70. PRUEBA ANOVA DE UN FACTOR SOBRE CAMBIO DE PERCEPCIÓN SOBRE LAS FORMAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: HAS DE PROCURAR GANAR A TODA COSTA.....	413
TABLA 71. PRUEBA ANOVA DE UN FACTOR SOBRE CAMBIO DE PERCEPCIÓN SOBRE LAS FORMAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: SE PUEDEN SOLUCIONAR LOS CONFLICTOS GANANDO LAS DOS PARTES.	413
TABLA 72. PRUEBA ANOVA DE UN FACTOR SOBRE CAMBIO DE PERCEPCIÓN SOBRE LAS FORMAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: PREFIERO PERDER PARA NO DEJAR LA AMISTAD.	415
TABLA 73. PRUEBA ANOVA DE UN FACTOR SOBRE CAMBIO DE PERCEPCIÓN SOBRE LAS FORMAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: NO ME IMPORTA PERDER SI EL OTRO TAMBIÉN PIERDE.	415
TABLA 74. PRUEBA ANOVA DE UN FACTOR SOBRE CAMBIO DE PERCEPCIÓN RESPECTO A LAS FORMAS EN QUE EL CENTRO DEBERÍA RESOLVER LOS CONFLICTOS: APLICANDO UNA SANCIÓN.....	417
TABLA 75. PRUEBA ANOVA DE UN FACTOR SOBRE CAMBIO DE PERCEPCIÓN RESPECTO A LAS FORMAS EN QUE EL CENTRO DEBERÍA RESOLVER LOS CONFLICTOS: NO DANDO IMPORTANCIA, NO ACTUANDO.	418
TABLA 76. PRUEBA ANOVA DE UN FACTOR SOBRE CAMBIO DE PERCEPCIÓN RESPECTO A LAS FORMAS EN QUE EL CENTRO DEBERÍA RESOLVER LOS CONFLICTOS: CON LA INTERVENCIÓN DEL CONSEJO ESCOLAR.	419

TABLA 77. PRUEBA ANOVA DE UN FACTOR SOBRE CAMBIO DE PERCEPCIÓN RESPECTO A LAS FORMAS EN QUE EL CENTRO DEBERÍA RESOLVER LOS CONFLICTOS: LLAMANDO A LOS PADRES.	419
TABLA 78. PRUEBA ANOVA DE UN FACTOR SOBRE CAMBIO DE PERCEPCIÓN RESPECTO A LAS FORMAS EN QUE EL CENTRO DEBERÍA RESOLVER LOS CONFLICTOS: HABLANDO LOS IMPLICADOS CON EL TUTOR.....	420
TABLA 79. PRUEBA ANOVA DE UN FACTOR SOBRE CAMBIO DE PERCEPCIÓN RESPECTO A LAS FORMAS EN QUE EL CENTRO DEBERÍA RESOLVER LOS CONFLICTOS: CON LA MEDIACIÓN.	421
TABLA 80. PRUEBA T SOBRE LA PERCEPCIÓN RESPECTO A LAS FORMAS EN QUE LOS ALUMNOS DEBEN RESPONDER A LOS CONFLICTOS: RECURRIENDO A LA VIOLENCIA.	423
TABLA 81. PRUEBA T SOBRE LA PERCEPCIÓN RESPECTO A LAS FORMAS EN QUE LOS ALUMNOS DEBEN RESPONDER A LOS CONFLICTOS: RECURRIENDO A HUIR DE LOS CONFLICTOS.....	424
TABLA 82. PRUEBA T SOBRE LA PERCEPCIÓN RESPECTO A LAS FORMAS EN QUE LOS ALUMNOS DEBEN RESPONDER A LOS CONFLICTOS: RECURRIENDO AL DIÁLOGO.	425
TABLA 83. PRUEBA T SOBRE LA PERCEPCIÓN RESPECTO A LAS FORMAS EN QUE LOS ALUMNOS DEBEN RESPONDER A LOS CONFLICTOS: RECURRIENDO A BUSCAR UNA PERSONA NEUTRAL.	425

ÍNDICE DE GRÁFICAS

GRÁFICA 1. CRONOLOGÍA DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA ESTATAL CON REFERENCIA A LA CONVIVENCIA, RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y MEDIACIÓN.	27
GRÁFICA 2. CUADRO RESUMEN DE LA NORMATIVA Y ATRIBUCIONES DE LOS OBSERVATORIOS DE LA CONVIVENCIA DE LAS CCAA EN MATERIA DE MEDIACIÓN.	75
GRAFICA 3. CICLO DEL CONFLICTO.	119
GRÁFICA 4. CUADRO RESUMEN SOBRE LA DINÁMICA Y PROGRESIÓN DEL CONFLICTO.	123
GRÁFICA 5. CUADRO RESUMEN SOBRE LOS ELEMENTOS DEL CONFLICTO.....	124
GRÁFICA 6. CUADRO RECAPITULACIÓN ACTITUDES FRENTE AL CONFLICTO.....	136
GRÁFICA 7. FUENTES DEL CONFLICTO.	138
GRÁFICA 8. PIRÁMIDE DE MÉTODOS ALTERNATIVOS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.	142
GRÁFICA 9. CORRESPONDENCIA DE LOS MARC EN EL ÁMBITO ESCOLAR.	144
GRÁFICA 10. CUADRO COMPARATIVO DE LAS CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DEL PROCEDIMIENTO DISCIPLINARIO Y DE LA MEDIACIÓN.....	145
GRÁFICA 11. TEORÍA DE LA SEÑAL-ACTIVACIÓN.	148
GRÁFICA 12. CUADRO COMPARATIVO SOBRE MODELOS DE CONVIVENCIA DE HARRIS.	189
GRÁFICA 13. CUADRO RESUMEN SOBRE "LOS DIEZ PRINCIPIOS DE LA CULTURA DE LA MEDIACIÓN".	195
GRÁFICA 14. ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN.	197
GRÁFICA 15. DIAGRAMA DEL DISEÑO TRANSECCIONAL.	221
GRÁFICA 16. DIAGRAMA DE LA RECOLECCIÓN DE DATOS EN EL DISEÑO TRANSECCIONAL.....	221
GRÁFICA 17. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL PROFESORADO POR RAZÓN DEL SEXO.....	226
GRÁFICA 18. PORCENTAJE DE ALUMNOS POR AULA Y CENTRO. FASE DESCRIPTIVA.....	231
GRÁFICA 19. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO POR EDADES. FASE DESCRIPTIVA	232
GRÁFICA 20. PERCEPCIÓN DEL CONFLICTO POR PARTE DEL PROFESORADO	234
GRÁFICA 21. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA CONFLICTIVIDAD EN LA PROPIA AULA	234
GRÁFICA 22. EL PROFESORADO PERCIBE AGRESIONES	235
GRÁFICA 23. EL PROFESORADO PERCIBE DAÑOS EN LA PROPIEDAD	236
GRÁFICA 24. EL PATIO COMO LUGAR PROPICIO PARA LOS CONFLICTO	237
GRÁFICA 25. ELEMENTOS QUE, EN OPINIÓN DEL PROFESORADO, INFLUYEN EN LA CONFLICTIVIDAD. 1ª OPCIÓN	238
GRÁFICA 26. ELEMENTOS QUE, EN OPINIÓN DEL PROFESORADO, INFLUYEN EN LA CONFLICTIVIDAD. 2ª OPCIÓN	239
GRÁFICA 27. RELACIÓN DEL PROFESORADO CON LOS ALUMNOS DEL CENTRO	240

GRÁFICO 28. GRADO DE ACUERDO CON EL DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE MEDIACIÓN EN EL CENTRO	243
GRÁFICA 29: COMPRENSIÓN DEL CONFLICTO POR PARTE DE LOS ALUMNOS. FASE DESCRIPTIVA	245
GRÁFICO 30. FORMA DE AFRONTAR LOS CONFLICTOS: EVITACIÓN. FASE DESCRIPTIVA	247
GRÁFICA 31. FORMA DE RESPUESTA INDIVIDUAL AL CONFLICTO. FASE DESCRIPTIVA	248
GRÁFICA 32. RESPUESTA QUE OFRECE EL CENTRO. FASE DESCRIPTIVA	249
GRÁFICA 33. DISPOSICIÓN DEL ALUMNADO A APRENDER MEJORES FORMAS DE RESOLUCIÓN. FASE DESCRIPTIVA	250
GRÁFICA 34. ORGANIGRAMA DE MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL IES FLORIDABLANCA	299
GRÁFICA 35. CUADRO RESUMEN DEL CONTEXTO DE LOS INSTITUTOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN	315
GRÁFICA 36. ESQUEMA DEL DISEÑO EXPERIMENTAL	318
GRÁFICA 37: RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DE LA HIPÓTESIS	321
GRÁFICA 38. CENSO DE ALUMNOS: Nº TOTAL DE ALUMNOS Y Nº TOTAL DE ALUMNOS ESO DE CADA IES, CURSO 2010/2011	335
GRÁFICA 39. CENSO DE ALUMNOS: Nº TOTAL DE ALUMNOS Y Nº TOTAL DE ALUMNOS ESO DE CADA IES CURSO 2011/2012	336
GRÁFICA 40. PORCENTAJES SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LOS TIPOS DE CONFLICTOS ENTRE COMPAÑEROS, EN RAZÓN DEL SEXO.	356
GRÁFICA 41. PORCENTAJES SOBRE LA PERCEPCIÓN DE TIPOS DE CONFLICTOS ENTRE COMPAÑEROS, EN FUNCIÓN DEL ALUMNADO PERTENECIENTE A CADA UNO DE LOS IES.	360
GRÁFICA 42. FRECUENCIAS SOBRE EL RECONOCIMIENTO DE PROTAGONIZAR CONFLICTOS.	363
GRÁFICA 43. FRECUENCIAS SOBRE PROTAGONISMO EN CONFLICTOS EN FUNCIÓN DEL SEXO	368
GRÁFICA 44. CAMBIO PRODUCIDO RESPECTO A LA COMPRENSIÓN DEL CONFLICTO	376
GRÁFICA 45. CAMBIO PRODUCIDO SOBRE CONCEDER IMPORTANCIA A LA EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS	377
GRÁFICA 46. LOS ALUMNOS RESPONDEN A LOS CONFLICTOS CON VIOLENCIA	382
GRÁFICA 47. EL IES RESUELVE LOS CONFLICTOS RECURRIENDO A LAS SANCIONES.	387
GRÁFICA 48. EL IES RESUELVE LOS CONFLICTOS RECURRIENDO A LA INTERVENCIÓN DEL TUTOR	388
GRÁFICA 49. DISPONIBILIDAD DE LOS ALUMNOS PARA APRENDER A RESOLVER LOS CONFLICTOS	392
GRÁFICA 50. COMPARACIÓN DE MEDIAS, PROTAGONISMO EN LAS PELEAS. GÉNERO.	397
GRÁFICA 51. EN LA VIDA HAY CONFLICTOS Y NO SON NI BUENOS NI MALOS. GRUPO ANTES	402
GRÁFICA 52. EN LA VIDA HAY CONFLICTOS Y NO SON NI BUENOS NI MALOS. GRUPO EXPERIMENTAL	402
GRÁFICA 53. EN LA VIDA HAY CONFLICTOS Y NO SON NI BUENOS NI MALOS. GRUPO CONTROL	402

GRÁFICA 54. CAMBIO DE PERCEPCIÓN: EN UN CONFLICTO LO IMPORTANTE ES LO QUE YO PIENSO.....	404
GRÁFICA 55. CAMBIO DE PERCEPCIÓN: LOS CONFLICTOS SON OPORTUNIDADES PARA APRENDER.	406
GRÁFICA 56. CAMBIO DE PERCEPCIÓN: ES MEJOR HUIR DE LOS CONFLICTOS.....	408
GRÁFICA 57. CAMBIO DE PERCEPCIÓN: IMPONER MEDIANTE CONSEJOS ES UNA FORMA DE AYUDAR.	410
GRÁFICA 58. CAMBIO DE PERCEPCIÓN: SE PUEDE SOLUCIONAR EL CONFLICTO GANANDO LAS DOS PARTES.....	414
GRÁFICA 59. CAMBIO DE PERCEPCIÓN RESPECTO A LAS FORMAS EN QUE EL CENTRO DEBERÍA RESOLVER LOS CONFLICTOS: NO DANDO IMPORTANCIA, NO ACTUANDO.	418
GRÁFICA 60. CAMBIO DE PERCEPCIÓN: EL CENTRO DEBERÍA RESOLVER LOS CONFLICTOS MEDIANTE EL DIÁLOGO DE IMPLICADOS Y TUTOR.	421
GRÁFICA 61. CAMBIO DE PERCEPCIÓN: EL CENTRO DEBERÍA RESOLVER LOS CONFLICTOS POSIBILITANDO LA MEDIACIÓN.....	422
GRÁFICA 62. LOS ALUMNOS DEBERÍAN BUSCAR A UNA PERSONA NEUTRAL. DIFERENCIA EXPERIMENTAL-CONTROL.	426

SIGLAS Y ABREVIATURAS

ACDMA: (Associació Catalana per el Desenvolupament de la Mediació i l'Arbitrage)

Asociación Catalana para el Desarrollo de la Mediación y el Arbitraje)

ACNEE: Alumno Con Necesidades Educativas Especiales

ADR: (Alternative Dispute Resolution) Métodos Alternativos de Resolución de Conflictos

AMPA: Asociación de Madres y Padres de Alumnos

CCAA: Comunidades Autónomas

CGPJ: Consejo General del Poder Judicial

CEIP: Centro de Educación de Infantil y Primaria

CPR: Centro de Profesores y Recursos

DRAE: Diccionario de la Real Academia Española

ERC: Educación en Resolución de Conflictos

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

FP: Formación Profesional

IES: Instituto de Educación Secundaria

JPE: Juez de Paz Escolar

LGE: Ley General de Educación

LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación

LODE: Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación

LOE: Ley Orgánica de Educación

LOGSE: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza

LOPEG: Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes

MARC: Métodos Alternativos de Resolución de Conflictos

ME: Mediación Escolar

MEC: Ministerio de Educación y Ciencia

NEE: Necesidades Educativas Especiales

ONGs: Organizaciones No Gubernamentales

ONU: Organización de las Naciones Unidas

PC: Plan de Convivencia

PCPI: Programas de Cualificación Profesional Inicial

PEC: Proyecto Educativo de Centro

PGA: Programación General Anual

PAT: Plan de Acción Tutorial

PTSC: Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad

RAD: Resolución Alternativa de Disputas

RAE: Real Academia Española

RC: Resolución de Conflictos

ROF: Reglamento de Organización y Funcionamiento de los centros Educativos

RPC: Resolución Pacífica de los Conflictos

RRI: Reglamento de Régimen Interno de los centros Educativos

TT: Temas Transversales

UB: Universidad de Barcelona

UNESCO: *(United Nation's Educational Scientific and Cultural Organization)*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF: *(United Nation's International Children's Emergency Fund)* Fondo

Internacional de las Naciones Unidas para la Ayuda a la Infancia

*“Reconciliar al mundo es demasiado ambicioso,
pero al menos se puede formar a los niños para ser respetuosos hacia las diferencias,
que son lo único que nos permite aprender”*

Yehudi Menuhin

CAPÍTULO I.- PRESENTACIÓN

1.1 INTRODUCCIÓN

El desempeño de mi trabajo en las aulas después de más de tres décadas de ejercicio de la profesión de maestra, repartido entre colegios de primaria y, posteriormente, institutos de secundaria, me ha llevado a experimentar la gran transformación social, con su consecuente influencia en las aulas, que se ha venido gestando en los últimos tiempos.

Si bien la franja de edades que me ha correspondido atender, ha permanecido bastante estable, el alumnado que he ido recibiendo, a lo largo de los diferentes cursos, ha estado comprendido, entre las edades de los once y los quince años mayoritariamente, es decir la etapa de la plena adolescencia. En principio esto podría suponer un criterio homogeneizador pero no ha sido así. Los diferentes grupos de alumnos que, curso tras curso, han ocupado las aulas, han experimentado una notable transformación. De aquellos chicos y chicas de mis primeros años, a los actuales, dista una gran trecho respecto a parámetros tales como la disciplina, el ambiente familiar, las formas de diversión, los medios de comunicación, la multiculturalidad, existente hoy tanto fuera como dentro del aula, las expectativas educativas, las relaciones escuela-familia, y un largo etcétera que ha propiciado un terreno abonado para el surgimiento de nuevos y múltiples conflictos. No en vano se dice que se ha pasado a una nueva condición social y cultural, calificándose esta última época de la historia, con diversas denominaciones como por ejemplo *postsocialismo*, *postmodernismo* o *postradicalismo*, entre otros nombres.

Vivimos una época en donde las nuevas tecnologías, los cambios en las estructuras económicas, los avances científicos, la utilización de las nuevas redes sociales, han propiciado el crecimiento de un cierto escepticismo frente a las ideologías que daban respuestas a las inquietudes sociales y educativas de las generaciones predecesoras.

Mientras tanto y a pesar de las múltiples reformas educativas reflejadas en leyes que han estado vigentes estas últimas décadas, como han sido: la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 (LODE), la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), Ley Orgánica de la Calidad en la Educación de 2002 (LOCE), y la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE), e incluso retrotrayéndonos a la Ley General de Educación de 1970 (LGE), ley que ya comienza a preocuparse por los aspectos relacionados con la convivencia, no se ha acometido una profunda y sistemática capacitación de la Comunidad Escolar en materia de resolución y gestión de la conflictividad; si bien es verdad que esta laguna, se ha paliado en parte, con iniciativas puntuales, proyectos de innovación, formación permanente del profesorado a través de los Centros de Profesores, o algunas leyes y decretos autonómicos que más tarde pasaremos a revisar.

Por otro lado, tanto el profesorado, como el alumnado y las familias se han enfrentado a situaciones de difícil convivencia achacadas, en gran medida, a la violencia, a la agresividad y la indisciplina, a la disrupción, a la conflictividad, al cuestionamiento de la autoridad. Todo ello confundido en una terminología poco diferenciadora y precisa en cuanto a su significado, por lo que indistintamente se ha venido hablando de agresividad, violencia o conflicto como términos sinónimos e intercambiables.

El trabajo de investigación que presentamos, responde a ese interés por encontrar esos útiles y herramientas así como delimitar el territorio de cada uno de los conceptos que se consideran causa de las dificultades en la consecución de una buena convivencia.

El resultado de esta inquietud, ha supuesto recorrer un largo camino a través del cual, hemos realizado un trabajo centrado en la búsqueda y reflexión sobre la cuestión de la conflictividad escolar verdaderamente percibida en las instituciones educativas de nuestro país, y concretamente en centros educativos de la Región de Murcia; sobre las formas más utilizadas para su abordaje, las alternativas que desde los estudios teóricos y experiencias pioneras, realizados tanto fuera como dentro de España, se brindaban como opciones diferentes a los sistemas sancionadores,

generalizados, promulgados por leyes de diverso alcance, nacional, autonómico, o aquellos reglamentos particulares propiciados por la autonomía de cada centro.

Esto nos llevó a indagar sobre los sistemas alternativos de gestión de conflictos, con el fin de valorar cuál de ellos era el más apropiado para su aplicación en la escuela. Fruto de esta indagación, y tras el paso por el Máster de Mediación de la Universidad de Murcia, fue el encuentro personal con el mundo de la Mediación Escolar y su cultura.

Después de un primer acercamiento a los conflictos escolares, vimos conveniente elaborar un programa de sensibilización en Mediación Escolar, mediante la adaptación de los ya existentes, para a continuación, experimentarlo y evaluar la eficacia de su aplicación en grupos de alumnos de primaria y de ESO de colegios e institutos de nuestra Región.

El trabajo se estructuró en tres momentos diferenciados:

El punto de partida fue indagar sobre la conflictividad, la percepción que se tenía de ella tanto entre expertos de nuestro país como en nuestras aulas, y entre los propios protagonistas de los centros implicados en el estudio.

Comprobamos de igual modo, si era necesario dotar a la comunidad escolar de otros métodos de resolución de conflictos más idóneos y productivos, desde el punto de vista pedagógico, que complementarían a los utilizados de manera reglamentaria.

En un segundo momento, nuestro propósito fue el de aplicar el programa experimental de sensibilización en la cultura de la mediación, considerado por diversos autores de referencia, como el primer paso en la puesta en práctica de un proyecto de mediación escolar, en un centro educativo.

El tercer paso fue el de comprobar, de forma experimental, la eficacia de dicho programa, sobre una población concreta. Es decir, comprobar si el acercamiento a la cultura de la mediación, produce cambios beneficiosos en el alumnado, y en consecuencia, una mejora de la convivencia.

1.2 ESTRUCTURA

Nuestro trabajo está estructurado, con el fin de conseguir con mayor facilidad los objetivos de investigación, en cuatro capítulos, a través de los cuales se abordarán los siguientes apartados:

El primer capítulo lo hemos dedicado a la introducción y Justificación de nuestro trabajo, así como a la exposición de su fundamentación y la concreción de las cuestiones y objetivos de investigación, que pasaremos a exponer seguidamente.

El segundo capítulo está dedicado al tratamiento del marco teórico referencial que va a sustentar la investigación y concretamente, lo dedicaremos a la revisión de la literatura que aborda, desde diferentes concepciones, los principales conceptos que forman parte necesaria de la misma y así, en primer lugar, abordaremos la complejidad del término conflicto y en especial al tratamiento del mismo que se ha hecho desde líneas de investigación dedicadas a la singularidad del conflicto en el ámbito educativo. En segundo lugar revisaremos las teorías que se ocupan del concepto de mediación, haciendo mayor hincapié en los estudios que se ocupan de extraer aquellas características que le confieren una singularidad especial para constituir un ámbito propio dentro de esta metodología, el ámbito de la Mediación Escolar.

Expondremos igualmente, el resultado de las indagaciones realizadas sobre la historia y experiencias de mediación en la escuela, que nos han servido para la elaboración del programa de sensibilización, aplicado a los seis IES objeto de estudio.

De igual modo, se trata también en este capítulo, la normativa existente respecto de la convivencia escolar y el tratamiento de los conflictos, tanto a nivel estatal como autonómico. Revisaremos las exposiciones de motivos de las diferentes leyes, haciendo un recorrido histórico desde la Ley General de Educación (LGE) de 1970, hasta la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006. Sin olvidar la referencia a la Carta Magna de los españoles, la Constitución de 1978, que sienta las bases para entender la educación como instrumento democrático al servicio de la convivencia.

Abordaremos la legislación en materia de convivencia desde las Autonomías, puesto que, el proceso de descentralización y traspaso de competencias en materia de educación, ha ocasionado el surgimiento de leyes autonómicas reguladoras de la convivencia, de carácter más específico y ámbito territorial más concreto.

Desde el tercer capítulo, afrontaremos la explicación de la metodología empleada para la elaboración del núcleo central de nuestro trabajo, es decir, la indagación acerca de la eficacia del programa de sensibilización en Mediación Escolar, entre los alumnos que han formado parte de nuestro estudio; por tanto dedicaremos el primer apartado de este capítulo a exponer las singularidades de los diversos contextos de cada uno de los IES objeto de estudio.

Posteriormente expondremos las tres fases que integran la investigación, detallando las singularidades de cada una de ellas respecto a objetivos, diseños, métodos e instrumentos empleados para la obtención de datos, así como la descripción de esos instrumentos y de las muestras de población seleccionadas.

Así mismo, expondremos los resultados obtenidos en cada una de las fases y el análisis de los mismos.

El cuarto capítulo está dedicado a las conclusiones generales que apoyan, o por el contrario son discrepantes, con la revisión teórica; abordaremos las conclusiones desde la hipótesis planteada y la comprobación o no de la misma desde cada una de sus variables.

Por último, a través de este cuarto capítulo abordaremos las conclusiones finales y propuestas a las que nos ha llevado nuestra investigación.

1.3 JUSTIFICACIÓN

Las razones que nos llevaron a plantearnos la necesidad de iniciar la investigación que nos ocupa fueron múltiples. Somos conscientes de que para iniciar una investigación, que se ajuste a los parámetros requeridos por la metodología de la investigación social, no basta con meras razones personales, sino que, como se recoge en Ackoff en 1973 y Miller y Salkind en 2002¹, Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006) se deben cumplir ciertos criterios, y razonar su conveniencia desde el punto de vista social.

En cuanto a la conveniencia del estudio, desde el punto de vista de su alcance social, encontramos la razón en la necesidad de dar algún tipo de respuesta a los interrogantes suscitados en torno al papel de la escuela del siglo XXI, en materia de mejora de la convivencia, puesto que hoy en día, nadie es ajeno a ese cambio experimentado en ella, que no es otra cosa, como ya hemos apuntado con anterioridad, que el reflejo de los múltiples cambios sociales producidos en las últimas décadas. Hemos pretendido que sirviera para arrojar un poco de luz sobre la conflictividad vivida en nuestros centros educativos, para dar soluciones prácticas y eficaces a su gestión.

Los beneficiarios de los resultados de nuestro estudio serían tanto los alumnos como la propia comunidad educativa. Entendíamos que conseguir la elaboración y posterior aplicación de un adecuado programa de sensibilización en la cultura de la mediación supondría un beneficio para toda la comunidad escolar, al incidir en la mejorar del clima social del centro, por lo que se podía catalogar como una de las medidas de prevención. Además, con una cierta visión a más largo plazo, se podía esperar una repercusión posterior, la de sentar las bases para que todos los alumnos sensibilizados en la cultura de la mediación pudieran extender estos nuevos planteamientos al ámbito familiar y posteriormente al comunitario y al ciudadano.

¹ Ackoff, R. (1967). *The design of social research*. Chicago: University of Chicago. Miller, D. C. y Salkind, N.J. 2002. *Handbook of research design & social measurement*. Thousand Oaks: Sage Publications. En Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006)

Otro de los beneficios a nivel social, podría ser el de su posible proyección hacia el exterior, puesto que tanto desde sus indagaciones teóricas como desde sus resultados prácticos, nuestro trabajo, podría servir como ayuda o guía para la puesta en marcha de futuros proyectos de mediación escolar en otros centros, o de intercambio de experiencias entre los mismos. Si bien es cierto que en la actualidad existe una amplia bibliografía teórica y práctica sobre mediación escolar, cuando comenzamos nuestro trabajo, no contábamos con modelo próximo a los perfiles de las instituciones docentes de nuestro entorno, por tanto suponía la experiencia pionera de implementación de un proyecto de mediación en centros educativos de la Región de Murcia.

En el plano de su valor teórico, hemos intentado conocer, de primera mano, datos poco explorados, sobre el estado de la cuestión de la conflictividad, en un terreno poco explorado hasta el momento, los centros de nuestro entorno, así como averiguar la necesidad real que tienen los mismos, de alternativa de resolución pacífica de conflictos, y la conveniencia de la puesta en práctica de los proyectos de mediación escolar, tras el análisis y adaptación de experiencias cercanas a nuestra idiosincrasia, apoyándonos en las teorías recogidas en ellas.

Hemos planteado el estudio, que entendíamos más adecuado, de una determinada población. Lo hemos realizado acercándonos, a través de entrevistas y encuestas, a los sujetos participantes, para obtener datos primarios sobre los objetivos de investigación.

El trabajo permitiría, igualmente, sugerir ciertas recomendaciones. Este criterio de justificación de nuestra investigación, se satisfacía con el ofrecimiento a toda la Comunidad Escolar, de todo aquello que posibilita la implementación de un programa de mediación: la nueva perspectiva del conflicto, la adecuada comunicación, la necesidad de acometer la educación emocional, con el fin de tener en cuenta los sentimientos y necesidades como componentes subyacentes a todo conflicto; reconocer el poder y responsabilidad que tienen los protagonistas de un conflicto, cuando se plantea su resolución o gestión; valorar la importancia y conveniencia de la

participación activa de todos los componentes de la comunidad escolar, en el funcionamiento de la misma.

En cuanto a la viabilidad o factibilidad, encontramos que el trabajo era posible puesto que desde el primer momento de nuestra investigación, logramos constituir un equipo de personas colaboradoras pertenecientes a los distintos centros intervinientes en el estudio. Contamos también con la plena disponibilidad de los Equipos Directivos de los distintos centros, a la hora de facilitarnos el acceso a los mismos y la disponibilidad horaria. Y, por supuesto, contamos con la colaboración de todo el alumnado.

Por otro lado, es obligado reconocer la existencia de una motivación personal, tras la comprobación, en primera persona, del significativo y ya aludido cambio que se ha producido en los contextos educativo, motivo por el que sentía la necesidad de encontrar herramientas y métodos más eficaces para la resolución de los conflictos que en el día a día se iban presentaban en el aula; así como la de encontrar maneras de lograr una mejora de la convivencia y un clima favorable para el trabajo en el aula y en el centro; motivada por el convencimiento de que el sistema educativo ha de afrontar la formación global del alumnado y, junto a otras instituciones, procurar formar personas competentes también a nivel social.

Para el logro de los objetivos planteados, surgió la necesidad del planteamiento de una metodología de investigación, a través de la cual, pudiésemos obtener la información precisa y deseada.

En el aspecto referido a la elección de la metodología más conveniente, nos decantamos por la utilización de un planteamiento que respondiera a una concepción de continuum, respecto de los alcances de los distintos tipos de investigación, es decir, optamos por una metodología plural, compuesta por varias fases, en las que cada una de ellas supusiese un punto de inflexión o espacio, facilitador y propiciador del siguiente. De este modo iniciamos la investigación con una primera fase de planteamiento exploratorio, que dio pie a una segunda fase de alcance descriptivo, para finalizar con un último estudio de carácter explicativo.

1.4 FUNDAMENTACIÓN

En la sociedad actual, es constatable el hecho de que las instituciones que, tradicionalmente transmitían valores y pautas de comportamiento han perdido la capacidad de hacerlo, todas las estructuras de acogida, familia, comunidad, sociedad, acusan esta pérdida.

Como caracterizadores de esta sociedad hay que añadir, la existe en las personas, de una sensación generalizada de transformaciones aceleradas, de procesos de globalización y de la presencia mediática de la violencia, estos son factores que inciden en la percepción de estar asistiendo a la manifestación de una *crisis social*, que también tiene su símil en la escuela.

A este respecto, hablamos de crisis, al igual que lo hiciera Julien Freund en 1995 en su "Sociología del Conflicto", entendida como *fenómeno social*, que conlleva crisis de valores, crisis económica, crisis de estructuras internacionales, etc., y que como regla general "marca una transición entre un antiguo estado de estabilidad relativa y la búsqueda de un nuevo equilibrio" (p. 264)

Compartimos con teóricos y educadores, la idea de que es necesario replantearse la función de la escuela, como espacio donde se pueda compensar ese déficit y desde el que se pueda ofrecer un marco idóneo para una educación que fomente la cultura de la paz y el respeto a los derechos humanos, y sienta las bases de una convivencia fundamentada en el diálogo y la aceptación del otro, en el actual panorama de una nueva sociedad multicultural y diversa. En esta misma línea se encuentran opiniones como las de García Raga (2008:96) cuando dice: "La complejidad de las sociedades actuales exige del ámbito educativo la formación de individuos capaces de convivir aceptando tanto los rasgos de identidad que le son propios como los diferentes."

Esta nueva función que debe hacer la educación y los sistemas de enseñanza, ya fue abordada por Durkheim, en la segunda mitad del siglo XX, cuando se plantea el

papel de la educación en la socialización de los individuos. Para este autor, encuadrado en la moderna sociología de la educación, y como recoge Usategui (2003), la función fundamental de las instituciones escolares es la de dotar de una determinada cultura como auténtica y legítima, de manera continuada y sistemática. El enfoque durkheniano, como defiende Usategui, tiene plena vigencia en el pensamiento de la sociología de la educación actual, al considerar que el hombre no nace, se hace, no en un sentido individualista, sino como producto de una sociedad, de un tiempo y de un espacio concreto, por lo que en esencia, la labor de la educación es la de crear en el hombre un ser nuevo, capaz de llevar una vida moral y social, Durkheim (1975), entendiendo educación como sinónimo de humanización.

Autores como Berkowitz (1995), aun reconociendo la existencia de una pluralidad de fuentes para el aprendizaje de valores, afirma que la escuela debe orientar su papel tanto a paliar las carencias de una formación moral integral en los hogares, como a subsanar las posibles influencias negativas que puedan producirse en el seno familia.

Al mismo tiempo recogemos la opinión de autores como Ortega, Mínguez y Saura (2003:19) cuando afirman: "En las últimas décadas, han entrado en nuestras aulas, gran parte de las demandas sociales de respuesta a situaciones que, casi siempre, sobrepasan las competencias de la escuela."

En el currículo no se integra de manera explícita la formación para aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás, tercer pilas de la educación, recogido por el Informe Delors para la UNESCO,² esto es algo primordialmente vivencial, inmerso en un entorno no exclusivamente educativo, lo que sí es evidente, es que, tanto alumnos como profesores, necesitan cada vez más trabajar en un contexto acogedor, que posibilite el crecimiento personal integral.

Respecto a la idoneidad de los currículos escolares, ya en 1995 Patrick Slattery se planteaba interrogantes como las siguientes: ¿Por qué asumir que el desarrollo

². Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por JACQUES DELORS. La educación encierra un tesoro.

curricular ha consistido simplemente en fijar metas, marcar objetivos, implementar planes de estudio, y evaluar los resultados?, ¿Por qué suponer que el currículo sólo se desarrolla en las aulas de bloques de hormigón, mientras los estudiantes están en silencio y son obedientes?³

La escuela es el espacio de encuentro donde aparece la dimensión social de la persona al convivir con los demás, con sus discrepancias y diferencias, y donde la intercomunicación es un fin necesario, en esta línea se apoya el referido Informe Delors en el que podemos leer: "Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz." (Capítulo 4, p. 34)

Si nuestro trabajo gira en torno a la conflictividad escolar, la convivencia y el clima de trabajo que se da en los centros educativos, tenemos que seguir reflexionando sobre esta sociedad en la que nos ha tocado vivir, así y siguiendo la tendencia de otros estudios realizados sobre estos temas, es necesario reconocer que en la sociedad del siglo XXI tiene una mayor presencia la violencia por comparación con otras épocas. Ya en el siglo XX se vivió un panorama extraordinario de enfrentamientos entre naciones, con la sucesión de las dos Guerras Mundiales como exponentes máximos de otros muchos episodios violentos que se dieron en esta centuria.

Igualmente es obligado reconocer, que el incremento de la violencia que se da en todos los ámbitos de la sociedad, también se acusa en la escuela, porque ésta, no es más que un fiel reflejo de aquella, un microcosmos en el que se reproduce, a pequeña escala, lo que sucede en el macrocosmos social.

Hay que señalar además, que la situación preocupante de los jóvenes frente a la violencia, ya se produjo en países como EEUU, Inglaterra y Francia, en la década de los 80.

³ Interrogantes contenidas en el prefacio de la obra de Slattery: *Curriculum development in the postmodern*.

Datos como los que se pueden extraer del informe elaborado por la Organización Mundial de la Salud (2002), nos revelan que los jóvenes se socializan en la actualidad, en un contexto violento, que incluso puede comenzar en la propia familia y continuar en el entorno social más próximo, como consecuencia de ello, encontramos en numerosos casos, el hecho de que son los mismos jóvenes los que se constituyen en actores de violencia. De manera explícita, podemos leer en el resumen del citado informe:

No hay país ni comunidad a salvo de la violencia. Las imágenes y las descripciones de actos violentos, invaden los medios de comunicación. Está en nuestras calles y en nuestros hogares, en las escuelas [...] y continúa diciendo, La violencia está tan presente, que se la percibe a menudo como un componente ineludible de la condición humana, un hecho ineluctable ante el que hemos de reaccionar en lugar de prevenirlo. (2002:1).

Es indiscutible, por otra parte, el hecho constatable de que en el contexto escolar existen episodios de violencia entre iguales, fenómenos de victimización de unos compañeros hacia los otros, agresiones contra las propiedades del colegio y de los alumnos, e incluso violencia más o menos directa contra los profesores, que la edad de los agresores es cada vez menor, por lo que la pregunta que surge al respecto es ¿Existe un significativo aumento de la violencia en los centros educativos o estas situaciones se han presentado de manera constante a lo largo del tiempo?

No existe una clara respuesta por el momento, ni por los estudios realizados dentro de España ni por la comparativa de datos de estudios realizados en otros países, no obstante, a la vista de los datos que arrojan los diferentes estudios de campo, es ineludible una intervención escolar, ya que está comprobado que los programas preventivos dirigidos a niños durante los primeros doce años, pueden estimular el desarrollo de la compasión, la tolerancia, el sentido de autocrítica y la empatía.

Desde luego, no estamos ante un tema nuevo sobre aspectos violentos concretos producidos en el ámbito educativo, y en cuanto al fenómeno del acoso escolar y sus orígenes, ya existían investigaciones rigurosas, como la realizada por Dan

Olweus⁴, en la década de los 70, (Olweus, 1973 a 1978) cuyo origen fue el suicidio de un alumno en Noruega, tras un episodio de acoso escolar, que hoy se califica como bullying. No obstante estos casos, pese a la gran repercusión mediática que suelen producir, no son tan habituales como otras conductas agresivas más frecuentes. No hay que ignorar al respecto, el hecho de que al igual que ocurre con el tratamiento general que se hace de los actos violentos en los medios de comunicación, algunos de los episodios violentos vividos en el contexto escolar, son recogidos en ocasiones, por dichos medios, de manera alarmista y sesgada.

Respecto al eco de estos episodios violentos en la prensa, constatamos que en estos dos últimos siglos, los medios de comunicación de masas han posibilitado la presentación y conocimiento de hechos violentos en todo el mundo en tiempo prácticamente instantáneo, se puede decir que el fenómeno de la globalización, es especialmente manifiesto en este aspecto y como consecuencia de ello se produce un reforzamiento en las representaciones de la violencia.

El hecho de la presencia constante de la violencia, tanto en la televisión, en cualquier franja horaria, como en los videojuegos, cuyos destinatarios principales son los menores, ha dado lugar al cuestionamiento de su influencia en la generación de la violencia, o su mayor tolerancia entre los niños. Estudios hechos al respecto, y de los que nos ocuparemos en otro apartado, consideran que el efecto más destacado de esta exposición es el de la trivialización de la violencia, hasta hacerla aparecer como un hecho normal, cotidiano e inevitable.

Como se desprendía de la anterior cita a Berkowitz (1995) que hablaba del papel paliativo de la escuela, otro escenario de la violencia en el entorno de los niños y adolescentes es el del propio ámbito familiar, no solamente referido al maltrato físico, sino entendido de una forma más amplia, como cualquier conducta coercitiva del medio familiar que puede tener como consecuencias, trastornos en el desarrollo biológico, psicológico o social, es decir, que pongan en riesgo su desarrollo integral. En esencia pueden considerarse dos tipos en primer lugar, cualquier forma de castigo que

⁴ Dan Olweus, profesor de la Universidad de Bergen (Noruega) comenzó en 1970 un estudio longitudinal sobre el fenómeno del "Bullying"

vulnere derechos fundamentales, y en segundo lugar, las prácticas educativas coercitivas.

Hemos de tener en cuenta que el ámbito familiar es un ámbito privado, por lo que conocer con exactitud la existencia de conflictos o violencia y el grado de preocupación que desde allí se tiene por estos temas, es difícil.

Pero no es la violencia el tema principal de nuestro estudio, la referencia a los hechos anteriores, hemos creído conveniente hacerla, para situarnos, con más precisión, en el macro-contexto actual en donde se desarrollan nuestros niños y adolescentes, sin perder de vista otros aspectos esenciales, de los que nos ocuparemos en apartados específicos.

También es en el siglo XX cuando surge la preocupación por el concepto *convivencia escolar*, que en la legislación educativa de nuestro país aparece por primera vez en la Ley General de Educación de 1970, y desde ese momento se convierte en una constante de todas las reformas educativas. No es solamente una preocupación sentida en la comunidad educativa, sino que trasciende a la sociedad en general; como ejemplo de ello recogemos la exposición de motivos de una de las leyes autonómicas en materia de convivencia, la Ley 4/2011 de 30 de junio *de Convivencia y Participación de la Comunidad Educativa de la Xunta de Galicia*:

La convivencia en los centros docentes constituye en todas las sociedades desarrolladas un motivo de preocupación creciente, que no se circunscribe únicamente a los problemas que conlleva el mantenimiento de la disciplina en las aulas, sino también a las relaciones entre el propio alumnado, lo que ha llevado a tomar conciencia de la gravedad que revisten fenómenos como el acoso escolar. Galicia no es ajena a esta realidad, y el hecho de que, con carácter general, la situación de la convivencia en los centros docentes no alcance un nivel de deterioro grave no debería eximir a los poderes públicos de adoptar las medidas necesarias para propiciar un ambiente educativo que haga posible el pleno cumplimiento de los fines de la educación.

Es preciso destacar igualmente, la sensación que se percibe desde uno de los sectores de la comunidad educativa, el profesorado, puesto que cada día crecía más el

sentimiento de frustración de todos aquellos maestros y educadores que nos proponíamos, como tarea cotidiana, la educación en valores por medio de programas específicos desarrollados en las tutorías o en espacios y tiempos correspondientes a las actividades extraescolares y complementarias, con la ayuda puntual de diversas instituciones como ayuntamientos, ONGs, asociaciones y empresas, de ámbito local o estatal, dedicadas al desarrollo de proyectos de educación comprendidos en el ámbito de la educación no formal. La mayoría de las veces, aunque se espere mucho de estos programas, se quedan en intervenciones puntuales, sin el respaldo ni la continuidad necesaria para producir los efectos deseados.

Por todo ello, creímos necesario indagar sobre métodos alternativos a los establecidos, para cumplir esta finalidad; fruto de la búsqueda, fue el encuentro con diversos proyectos de Mediación Escolar, desarrollados dentro y fuera de España. Encontramos en ellos respuesta a gran parte de las interrogantes planteadas anteriormente, puesto que, a la hora de abordar la mejora de la convivencia, la resolución de conflictos en el aula, y la prevención de la violencia, lo hacían desde una perspectiva muy atractiva, la de trabajar con los alumnos, convirtiéndolos en parte activa del proyecto, abriendo por tanto, cauces de participación. En ese sentido es necesario creer que, si bien la escuela es portadora de valores, los jóvenes también lo son y de ellos podemos aprender.

Como resultado de estas indagaciones entramos en contacto directo con experiencias de mediación realizadas en Cataluña, como la del Centro Dolmen de Hospitales de Llobregat y las personas que lo llevaron a cabo, Nuria Villanueva Rey, Mercedes Monjo Larrañaga, psicólogas y mediadoras, Luisa Maeso, abogada y Directora del Centro, vinculadas con la Associació Catalana pel Desenvolupament de la Mediació i l'Arbitratge [ACDMA]⁵.

A raíz del análisis de experiencias surge una de las cuestiones básicas que nos han dado pie a iniciar esta investigación: ¿Se debería anteponer el recurso de la Mediación Escolar, al Reglamento de Régimen Interno (RRI)? Entendemos, junto a

⁵ ACMA es la Asociación Catalana para el desarrollo de la Mediación y el Arbitraje, está formada por personas pertenecientes a diversos ámbitos, justicia, psicología, pedagogía.

autores como Bonafé-Schmitt (2004), los RRI optan por "una regulación jurídico-administrativa" cuya función es la de recoger un decálogo de derechos y deberes de los alumnos, tipificar las conductas que lo contravienen y especificar las sanciones aplicables en cada uno de los caso de conducta contrarias, es decir, llevar a la práctica lo que más adelante veremos como *modelo punitivo*, necesario en algunos supuestos, pero no suficiente.

Respecto a la los aportes que creímos que podía hacer la Mediación, consideramos fundamentales a destacar los siguientes: la nueva forma de gestionar el conflicto, teniendo en cuenta intereses, emociones y sentimientos; la de ofrecer un marco en el que los propios implicados, partiendo del reconocimiento del otro, sus valores, opiniones, necesidades, colaboren en la búsqueda de soluciones; la de posibilitar una nueva forma de relacionarse, en la que es esencial el diálogo y que exige actitudes diferentes, tanto por parte de profesores como de los alumnos; la de potenciar actitudes como la autoestima, la responsabilidad, la creatividad.

La Mediación Escolar se nos presentaba, por tanto, como un mecanismo capaz de implicar a todos, y de ofrecer cauces de participación responsables para alumnos, educadores, familias, en el proceso de la mejora de la convivencia, no en vano, la mediación, en todos sus ámbitos, es entendida como una vía de pacificación social.

De una manera más concreta, este trabajo de investigación pretendió y pretende indagar sobre la percepción y respuesta ante la conflictividad, de centros escolares determinado, y adaptar, como ya se ha hecho en multitud de ellos, el recurso de la Mediación Escolar.

Pero hasta llegar al momento de su implementación, entendimos necesario, poner en práctica una fase de *sensibilización*, de toda la comunidad escolar, respecto a la *cultura de la mediación*, porque creemos, junto a Munné y Mac-Cragh (2006:85) que "la mediación en la escuela implica una nueva forma de relacionarse desde la docencia y un carácter transformativo en el alumnado".

Para vivir en sociedad es necesario cultivar relaciones interpersonales. La etapa escolar es crítica en la formación de la identidad y los marcos referenciales; la escuela

constituye, en ocasiones, el principal pilar de la educación de una sociedad. En este sentido encontramos que la mediación escolar puede convertirse en una herramienta básica para la socialización e integración, dentro y fuera del centro educativo, donde la diversidad aumenta día tras día.

Abundando en esta línea argumental y en la necesidad de una nueva forma de gestionar el conflicto, Torrego (2001:24) sostiene: "si uno de los fines más importantes de las instituciones educativas es la socialización, y los conflictos y las diferencias entre las personas forman parte de nuestras relaciones sociales, el sistema educativo debe asumir que ese proceso de socialización incluya el hacer frente a los conflictos de convivencia."

Saber afrontar un conflicto con alumnos, compañeros, familiares, es uno de los beneficios más claros que la mediación puede aportar a todos los componentes de la comunidad educativa, puesto que este aprendizaje, trascenderá a situaciones futuras.

A este respecto, al hablar de las ventajas de la mediación, Marinés Suares (1996:53), hace referencia al concepto de *deuteroaprendizaje* y así recoge: "Al solucionar un conflicto, como subproducto de esto uno puede adquirir la capacidad de solucionar otros futuros conflictos en la misma área en la cual se presentó el anterior o aun en otras áreas diferentes." Por ello, esta misma autora, entiende la mediación como un proceso enmarcado dentro de la llamada *educación informal*⁶. Esta cuestión es sumamente interesante cuando estamos inmersos en procesos de aprendizajes por competencias; esta "transferencia de aprendizaje" o "conocimiento tácito" que sigue defendiendo Suares, tendrá consecuencias posteriores, de ahí la importancia de las experiencias de mediación en el ámbito educativo.

En otro orden de cosas, tenemos que plantearnos otro problema que se presenta hoy en la escuela, y que es el de la salud bajo todos los aspectos, físico, psíquico, emocional, de las personas que conviven en ella. Así compartimos con Boqué (2002:16) la idea de que "el grado de satisfacción en el lugar de trabajo es un elemento

⁶ Suares participa de caracterizar, como lo hizo Abraham Pain (1990), "la *educación informal*, como aquello que se aprende allí donde no existe intencionalidad explícita de enseñar."

significativo en lo que se refiere a la salud de las personas", incide en la salud mental, un clima favorable es esencial para desterrar fenómenos de actualidad como el *mobbing*⁷, o el *bullying*, apelativo este último, destinado a denominar el maltrato entre iguales.

Se insiste cada vez con más frecuencia en que el problema de salud más importante de las sociedades desarrolladas del siglo XXI será el de la salud mental, y la escuela, una vez más, es el reflejo de una sociedad caracterizada por: "la interculturalidad, la violencia, el acoso moral, las nuevas tecnologías, las nuevas posibilidades educativas, los cambios en la estructura familiar, etc." Munné y Mac-Cragh (2006:11).

En este sentido, se hace necesario promover el bienestar de la escuela para preservar la salud mental, tanto de los niños, como de los adultos que les rodean.

Es una de las cuestiones prioritarias, crear un ambiente de bienestar en la escuela y la mediación escolar incide de lleno en las bases desde donde se sustenta la educación integral de las personas, propiciando la consecución de actitudes, valores y normas necesarias para ello.

El conflicto se ha convertido de igual modo, en un fenómeno de escuela, tanto para las personas a las que se dirige y acoge, como para los profesionales que trabajan en ella. Aunque sea toda la sociedad quien deba asumir el reto de afrontar, encauzar y resolver los conflictos que se producen en el ámbito educativo, sin duda el personal docente resulta el más afectado.

La implementación de la mediación escolar está considerada en los estudios que se han hecho sobre ella, como un medio de prevención en sí misma, ya que admite el conflicto como algo consustancial a la vida y abre una vía pedagógica para afrontarlo positivamente.

⁷ Boqué define *mobbin* como "trato hostil y poco ético dirigido sistemáticamente contra una persona". (ibíd:16)

1.5 CUESTIONES Y OBJETIVOS

Al analizar el estado de la cuestión, han ido apareciendo temas esenciales para la fundamentación de la investigación, como la presencia de la violencia en nuestra sociedad, la necesidad de replantearse el papel actual de la escuela en la educación, la necesidad de un clima saludable de trabajo, el cambio producido en la concepción del conflicto y la irrupción de las metodologías alternativas de su afrontamiento, en especial de la mediación, con su potencial pedagógico. La necesidad de encontrar herramientas eficaces para la mejora de la convivencia en los centros docente.

Todo ello nos lleva al cuestionamiento de una serie de interrogantes, que nos planteamos en la investigación y que pasamos a exponer.

1.5.1 CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN

El cuestionamiento inicial que impulsa y a la vez da sustento a nuestro trabajo, se centraba en indagar sobre cómo era verdaderamente percibido el estado actual de la conflictividad en nuestro entorno educativo. Nos interesaba saber aspectos como el grado de intensidad de esta cuestión, la forma de abordarla, la necesidad real de conocer y poder aplicar posibles manera gestionarla que estuviesen más acorde con los planteamientos del rol de la escuela actual.

Este planteamiento nos dio pie a la formulación de interrogantes más concretas que nos servirían para conocer a fondo este cuestionamiento principal. Éramos conscientes de que el tema planteado, afecta a una parte muy sensible de la sociedad, la Comunidad Educativa, por lo que para indagar todos sus aspectos nos surgieron interrogantes particulares como, cuál era la concepción que se tiene en el ámbito educativo del conflicto y si esta concepción hace asimilar a este concepto otros fenómenos que acontecen en la escuela y que son de naturaleza diferente, como la violencia y la agresividad, debemos ser conscientes la confusión terminológica existente.

Al hablar de conflicto, de violencia, de agresividad, se tiende a equiparar términos y a utilizarlos indistintamente. Como señala Bonafé-Schmitt (2004), en la actualidad la violencia es un término de moda con tendencia inflacionista, que engloba desde episodios graves como pueden ser los suicidios, agresiones sexuales, vandalismo, drogas, desempleo juvenil, hasta lo que es denominado en Francia con el término de "incivildades", con el que se hace referencia a conceptos diversos como las palabras hirientes, las groserías, los empujones, las humillaciones⁸.

Por lo tanto, esta visión inflacionista de la violencia, también ha llegado al ámbito escolar, la consecuencia de esta confusión de términos y, compartiendo la apreciación de Bonafé-Schmitt (*ibíd.*), es la de dificultar la comprensión real de la noción de conflicto, que queda desdibujada y asimilada a fenómenos anormales y patológicos.

Por otro lado, recogiendo la teoría que sostiene Rojas Marcos (2005), entendemos que la violencia humana no es instintiva, sino que se aprende. Por tanto la violencia difiere radicalmente de la conflictividad concebida como inherente y consustancial a la humanidad.

Nos preguntamos también, por cuáles eran las causas principales de la aparición de los conflictos en el ámbito educativo, y qué efectos suele producir estos. Igualmente nos interesaba conocer el tratamiento que se hacía de la conflictividad, desde la normativa vigente y por qué ha ido surgiendo la necesidad de cambio de normativa; qué herramientas ofrece la legislación para el tratamiento de los conflictos, y si son éstas suficientes y adecuadas para contribuir a los objetivos de la escuela del siglo XXI.

La situación preocupante a nivel mundial, de los jóvenes y la violencia, a la que hemos aludido en el apartado anterior, hizo surgir en nuestro país hacia finales de los 90 la pregunta: ¿qué se puede hacer para prevenir situaciones similares?, a la que fueron añadiéndose otras interrogantes como, ¿la mayor rigidez en la disciplina es una

⁸ Bonafé-Schmitt, cita a su vez a CHARLOT Bernard "Violences scolaires: contribution à une clarification du débat" *Banlieue, Ville, Lien Social*, nº9-10/1996 ; DEBARBIEUX Eric "La violence en milieu scolaire-Etat des lieux", ESF éditeur, 1996 ; DUBET (F) "Les mutations du système scolaire et les violences à l'école." *Les Cahiers de la Sécurité Intérieure* nº15/1994

solución válida ante la necesidad de fomentar una cultura de paz, de diálogo, de respeto a la vida, a la dignidad, a la libertad a la pluralidad a la coeducación? ¿Se deberían buscar otras soluciones?

Frente a estos cuestionamientos era necesario, como dice González Valcárcel, (1999:15), "huir tanto del utopismo como del fatalismo pedagógico y ser capaces de comprender la violencia escolar buscando su contextualización tanto en el sistema educativo, en la práctica y experiencia educativas, como en las estructuras sociales, económicas, políticas... [...]"

Nos interesaba indagar, dentro y fuera de España, sobre la historia de la aparición y puesta en práctica de experiencias de introducción de métodos alternativos de resolución de la conflictividad en la escuela; cómo resultaría su traslado a los centros educativos de nuestro entorno.

En la actualidad existe una amplia bibliografía teórica y práctica métodos alternativos de tratamiento de los conflictos escolares, y en concreto sobre mediación escolar, puesto que la historia de la mediación en este ámbito, se remonta a los años setenta del pasado siglo, pero siguiendo las nuevas corrientes, a la hora de innovar, lo que cuenta es saber extraer de todas las experiencias, previamente analizadas, aquello que mejor se adapte a las características de nuestro centro, es lo que se ha dado en llamar *buenas prácticas educativas*, Esparza Casado⁹ (2006) concreta este apelativo del siguiente modo: "No se trata por tanto de aplicar miméticamente la experiencia de tal o cual centro, sino de que, partiendo de un cuidadoso análisis de las condiciones actuales del propio, se proceda a aprovechar/utilizar las experiencias ya realizadas (éxitos y fracasos) para poner en práctica los primeros y no repetir los pasos que condujeron a los segundos" (*ibíd.*:¶2). Y al igual que este autor, creemos que el centro educativo es la *Unidad de Mejora Educativa*, la experiencia demuestra que las reformas no se hacen en los despachos de los ministerios.

Nos preguntamos igualmente, por los organismos que deberían promover la formación y difusión de estas alternativas y con qué respaldo normativo se contaría.

⁹ Francisco Javier Esparza es coordinador del "Taller de Experiencias Educativas-REDES (TEE-REDES)"

Nos interesaba conocer las ventajas e inconvenientes de uno de los métodos alternativos de resolución de conflictos más utilizados en el ámbito educativo, la mediación escolar y si se tenía conocimiento de ella en los centros docentes de nuestro entorno.

Precisábamos saber de qué manera influye su aplicación en la escuela; el tipo de herramientas que ofrece y si éstas son útiles para la mejora de la convivencia; así como si esta metodología podría ofrecer cauces de participación a los miembros de la Comunidad Escolar.

Necesitábamos conocer cómo, cuándo y dónde y entre quiénes aplicar la mediación.

Era necesario abordar la contextualización de esta temática y finalmente, obtener datos estadísticos, que nos permitieran dar validez a la hipótesis planteada en nuestro trabajo.

1.5.2 OBJETIVOS

Pasamos a continuación a exponer lo que pretendemos esclarecer con nuestra investigación, mediante una relación de los objetivos trazados con el fin de lograr esas aspiraciones respecto al estudio planteado, con el fin de llegar a su mejor consecución, objetivos que por otra parte, y junto a Hernández Sampieri, et al. (2006), entendemos se deben constituir en la guía de todo trabajo de investigación.

1.5.2.1 OBJETIVO GENERAL

Nos planteamos, como aspiración primordial y objetivo general de la investigación, el de indagar sobre la percepción de la conflictividad escolar y su afrontamiento, en nuestro entorno cercano para posteriormente, medir el impacto de un programa preventivo de sensibilización en IES de la Región de Murcia.

El esquema de este programa de sensibilización estaba basado en todos aquellos aspectos que se aglutinan en la denominada "Cultura de la Mediación".

Entendíamos la conflictividad escolar como un tipo de conflictividad con características propias, debido a la singularidad de sus protagonistas y a las relaciones que se generan entre los miembros de la institución educativa, pero también entendíamos que es un fenómeno natural, e inherente a la misma, como sucede en toda organización, por lo que pretendíamos saber la concepción que se tenía del término y si éste se confundía con otros fenómenos de distinta naturaleza, que tienen como consecuencia la alteración de la convivencia.

Respecto al programa de sensibilización a la mediación, lo concebíamos como programa preventivo de mejora de la convivencia, no en el sentido de prevenir conflictos, sino de evitar la escalada de los mismos hasta fases que pudieran generar violencia. La sensibilización hace referencia a la primera fase de todo proyecto de implantación de la mediación, su carácter preventivo está constituido por el desarrollo de habilidades prosociales implícitas en el propio desarrollo de los procesos de mediación.

En cuanto a la cultura de la mediación, la entendemos como conjunto de valores y creencias que van a definir las relaciones que se establezcan entre las personas integrantes de la comunidad escolar, y que se generan en torno a esta forma singular de afrontar los conflictos.

1.5.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como medio de conseguir ese objetivo general, fue necesario trazar unos objetivos específicos, cuya consecución gradual, resultaba imprescindible para tal fin. Pasamos a referirlos a continuación:

En primer lugar creímos necesario indagar sobre el tratamiento normativo de la conflictividad. Conocer el origen y desarrollo de las normas que se hicieron eco de la necesidad de legislar sobre los aspectos de la resolución de conflictos o de aquellas condiciones que, posteriormente, causarían la necesidad de abordar esta cuestión.

Seguidamente sentimos, como uno de los puntos clave, determinar el grado de percepción de la conflictividad escolar, por parte de tres colectivos: expertos en

educación, profesores de centros de nuestro entorno y de los alumnos pertenecientes a estos centros. Nos interesaba saber de primera mano, las opiniones y percepciones de estos tres colectivos, que estimábamos como fundamentales, a la hora de proporcionarnos datos valiosos para poder adaptar, posteriormente, al contexto real, un proyecto de mediación.

El objetivo siguiente, necesariamente, era el de determinar la forma o formas de tratamiento de la conflictividad que, de manera más habitual, utilizaban los profesores y los alumnos en estos centros. Nos interesaba conocer los estilos personales de resolución, las herramientas de las que disponían y el grado de utilización de los procedimientos normativos.

Nos fijamos como otro objetivo el de realizar una comparación de las distintas formas en que los centros educativos gestionan la conflictividad, así como la incidencia de cada una de ellas respecto a la mejora de la convivencia.

Nos propusimos asimismo, indagar sobre la influencia del entorno y las características socioculturales a la hora de percibir el conflicto y de utilizar estrategias de resolución, por lo que optamos por la participación en la investigación, de seis centros, de características diferentes. Pretendimos conocer, igualmente, si había diferencias en razón del sexo y de la edad.

Nos interesó conocer el impacto que un programa de sensibilización podría tener en el alumnado. Los niveles de análisis se centraban en la percepción del conflicto y en la percepción de sus distintas formas de resolución. Para ello, adoptamos un diseño experimental de investigación, que nos permitiera realizar dos mediciones, anterior y posterior al desarrollo del programa diseñado, para comprobar si éste había producido los cambios esperados sobre el alumnado. Esencialmente una visión positiva del conflicto y una valoración más adecuada de cada una de las formas de afrontar los conflictos, dentro de las aulas.

Por último nos interesaba de igual forma, comprobar la disponibilidad que se tiene, por parte de colectivos de profesores y alumnos, para conocer, aprender y utilizar formas alternativas de resolución de conflictos y en especial la mediación.

CAPÍTULO II.- MARCO TEÓRICO

Antes de abordar el marco teórico de nuestra investigación, queremos expresar nuestra adhesión a la opinión de Alzate (2009), cuando manifiesta que comenzar por los aspectos teóricos, a pesar de la existencia de múltiples experiencias de aplicación de programas de mediación en nuestro país, no supone una pérdida de tiempo, sino que más bien este aspecto, puede tener consecuencias muy prácticas a la hora de seguir implementando proyectos futuros.

Tras este breve inciso, pasaremos a ocuparnos de cada uno de los apartados que conforman el marco teórico.

En primer lugar nos ocuparemos de la base normativa que sustenta el tratamiento de la convivencia escolar, tanto a nivel estatal como autonómico. Dedicaremos un apartado especial a la normativa concreta de la Región de Murcia.

El segundo apartado lo dedicamos a la revisión de la literatura que hace referencia a los conceptos de conflicto y mediación.

Sobre el primero de estos conceptos, el conflicto, analizaremos aspectos como su etimología, las diferentes perspectivas que ha tenido el término a lo largo de la historia y las razones que argumentaban cada una de ellas; analizaremos los aspectos incluidos en distintas definiciones; el aspecto procesual que conlleva todo conflicto, los elementos implicados. Pasaremos a exponer las características del conflicto en el ámbito educativo, las estrategias o respuestas más habituales, las fuentes, y técnicas alternativas de resolución más adecuadas entre los escolares. Nos ocuparemos igualmente, de los aspectos diferenciadores de los términos conflicto, agresión y violencia.

Posteriormente nos ocuparemos de la mediación en el ámbito educativo; haremos una aproximación a la historia de la mediación escolar; abordaremos el

concepto de mediación en términos generales para posteriormente analizar los aspectos concretos que le dan singularidad a la mediación en este contexto y su relación con la convivencia escolar. Trataremos de distinguir entre mediación escolar y mediación educativa, cuestión que nos dará pie a entrar en las particularidades de la cultura de la mediación.

2.1 BASE NORMATIVA. TRATAMIENTO LEGAL DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

A través de este apartado, abordaremos en primer lugar el marco normativo estatal, comenzaremos por sus antecedentes, haciendo un breve recorrido histórico por las leyes educativas desde 1970.

Seguiremos con el análisis más detallado de la norma en vigor durante el periodo de investigación, la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) y su particular tratamiento de la convivencia, la resolución de conflictos y la mediación.

Seguidamente nos ocuparemos de la normativa en materia de convivencia, de cada una de las comunidades autónomas, tratando de analizar si en ellas también están contempladas la resolución de conflictos y la mediación. Dentro de este ámbito autonómico, indagaremos sobre si los observatorios autonómicos de la convivencia escolar, como órganos colegiados encargados de recoger información respecto al estado de la convivencia en su ámbito territorial, y cuyo objetivo primordial es el de la mejora de la misma, tienen atribuciones específicas sobre mediación o recaban información sobre su desarrollo en los centros educativos.

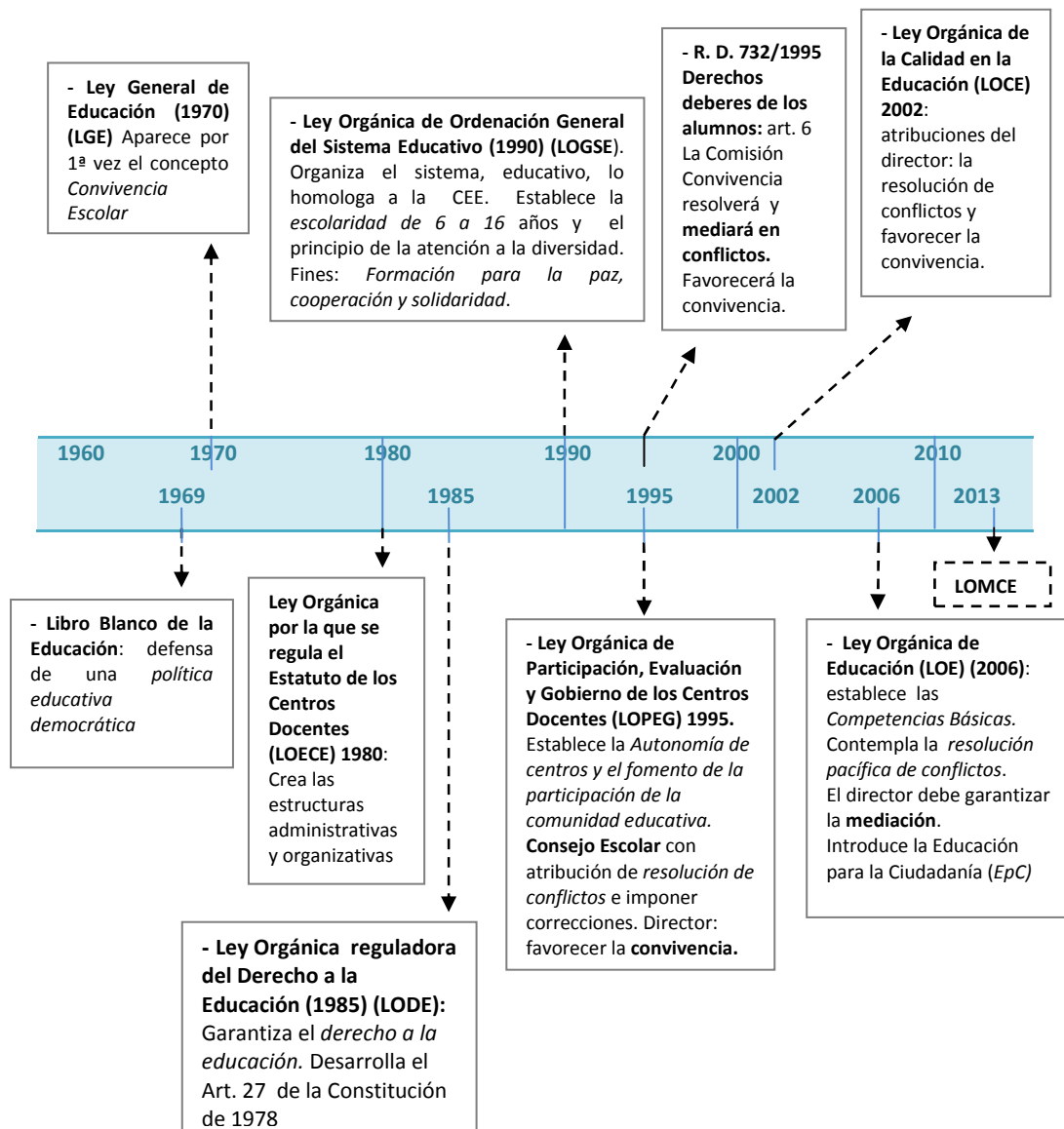
Pasaremos posteriormente al apartado dedicado al análisis del marco normativo en materia de convivencia de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Finalizaremos con las conclusiones a las que nos ha llevado la revisión de las diferentes normativas.

2.1.1 MARCO NORMATIVO ESTATAL

En este apartado comenzaremos haciendo un repaso por las leyes de educación que han estado vigentes desde la década del 1970, o han supuesto aportaciones significativas para propiciar el cambio de perspectiva necesario en el tratamiento de la convivencia y la gestión de los conflictos en el ámbito educativo.

2.1.1.1 ANTECEDENTES



Gráfica 1. Cronología de la legislación educativa estatal con referencias a la convivencia, resolución de conflictos y mediación. Fuente: elaboración propia, adaptación de Gòngora (2012)

Tras hacer un rápido recorrido esquemático, por las principales leyes de educación, que desde 1970 se han sucedido en España, en el que se han destacado las aportaciones más significativas que cada una de ellas ha tenido en materia de convivencia y de resolución de conflictos, pasamos a ocuparnos más detalladamente de aquellas que han supuesto un paso destacable en la concepción del sistema educativo actual.

Comprobaremos, como así lo manifiestan García Raga y López Martín (2010), cómo las políticas educativas más recientes, marcan líneas claras de actuación, tanto en el ámbito curricular como en el organizativo, con el propósito de lograr una cohesión social necesaria.

2.1.1.1.1 LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970)

Por los motivos aludidos, era necesario comenzar por las aportaciones de ley que marca la transición a los planteamientos democráticos, en la política educativa, la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa 14/ 1970, de 4 de agosto, o *Ley Villar Palasí*, considerada como la ley que da origen al concepto de convivencia, y que llevó a cabo una reestructuración de todo el sistema educativo en el seno de una sociedad, que aún dentro del régimen político del franquismo, da señales de una cierta apertura democrática. Previo a su promulgación encontramos otro documento significativo, el Libro Blanco de la Educación, que como destaca Gòngora (2012:4) "marca las bases de una política educativa novedosa y formula alternativas que tienden a la democratización de la enseñanza"

En este sentido, López Martín y Mayordomo (1999: 88-93, citados en García Raga, 2007: 134), refiriéndose a esta época, destacan "al igual que la comunidad en general ansía mayores dosis de libertad ante el inmovilismo político del régimen, es obvio que los sectores educativos precisaban una estructura más moderna y flexible para dar cabida a las innovaciones pedagógicas ya asumidas, fruto de una sociedad en transformación".

Prueba de ello, es el espíritu de la LGE, recogido en su Preámbulo que anexamos a continuación:

El período de Educación General Básica, que se establece único, obligatorio y gratuito para todos los españoles, se propone acabar en el plazo de implantación de esta Ley con cualquier discriminación y constituye la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas, igualdad que se proyectará a lo largo de los demás niveles de enseñanza. El Bachillerato Unificado y Polivalente, al ofrecer una amplia diversidad de experiencias práctico-profesionales, permite el mejor aprovechamiento de las aptitudes de los alumnos y evita el carácter excesivamente teórico y academicista que lo caracterizaba, siendo de esperar que cuando las condiciones económicas del país lo permitan, también llegue a ser gratuito. La enseñanza universitaria se enriquece y adquiere la debida flexibilidad al introducir en ella distintos ciclos, instituciones y más ricas perspectivas de especialización profesional. En cualquier momento del proceso educativo, pasado el período de Educación General Básica, se ofrecen al alumno posibilidades de formación profesional, así como la reincorporación a los estudios en cualquier época de trabajo.

Como principales avances recogidos en esta ley, que posteriormente, redundarán en el planteamiento de la convivencia, subrayaremos:

- El carácter obligatorio, único y gratuito de la enseñanza en el nivel básico, que abarca de los seis hasta los 14 años
- El intento de velar por la igualdad de oportunidades
- La creación de un bachillerato único y polivalente, que tenga en cuenta las aptitudes de los estudiantes, al tiempo que se expresa la intención de su gratuidad, cuando las condiciones lo permitan
- La oferta de una formación profesional, al finalizar la etapa básica, que supone una cierta flexibilidad del sistema
- La posibilidad reincorporarse a los estudios, desde cualquier etapa de la vida laboral.

Son planteamientos que, sin duda, recogen un espíritu más democrático que el de la etapa precedente, espíritu que va en paralelo a una mejora de la convivencia, puesto que toda discriminación, como todo planteamiento educativo, que no contemple las singularidades y aptitudes de los educandos, son sin duda fuentes de conflicto.

En este orden de ideas García Raga (2007), destaca que esta incipiente actitud democrática, recibe el verdadero reconocimiento, con la Constitución de 1978, en donde se recogen tanto los principios de la nueva etapa, como los valores que se deben defender desde la nueva ciudadanía.

2.1.1.1.2 INFLUENCIA DE LA CONSTITUCIÓN DE 1978 EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA

Los aportes que hace la **Constitución de 1978**, en relación con el tema de la convivencia, están contenidos en el Título I. De los derechos y deberes fundamentales, Capítulo segundo. Derechos y libertades, Sección 1ª. De los derechos fundamentales y de las libertades públicas, Artículo 27. Pasamos a adjuntar la redacción que de este artículo hace la Carta Magna:

Artículo 27

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.

10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

De este Artículo 27, destacamos los puntos 1, 2, 3 y 7 cuya redacción fue la siguiente:

- 1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
- 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
- 3. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
- 7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

De la sinopsis que de este artículo hace Casona Usera (2003), con posterior actualización de González Escudero (2011), podemos destacar las siguientes consideraciones:

Es la primera vez que en la historia del constitucionalismo español, se hace una proclamación del derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Durante el debate constituyente hubo claros enfrentamientos entre posiciones liberales y de izquierda.

Posiblemente los tratados internacionales, suscritos por España, influyeron en el alcance del artículo 27, respecto al derecho a la educación, tales tratados fueron: la Declaración Universal de Derechos Humanos, de 10 de noviembre de 1948; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de 19 de noviembre de 1966; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, de 19 de noviembre de 1966; el Protocolo Adicional 1º, de 20 de marzo de 1952, al Convenio Europeo de Derechos Humanos, de 4 de noviembre de 1950. Sin bien los

autores de la precitada sinopsis consideran que el artículo 27 CE es mucho más generoso y posibilita mayor protección.

Se destaca también, el hecho de considerar, como una de los objetivos de la educación, el *pleno desarrollo de la personalidad*, así el texto constitucional, en el artículo 27.2, declara: "La educación tendrá por objeto promover el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales."

A estas consideraciones añadimos, a título personal, y por la repercusión que este dato tiene para nuestra investigación, la atención que desde este artículo 27, se hace a la *participación de todos los sectores* de la comunidad escolar en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos, por la Administración.

2.1.1.1.3 LEY ORGÁNICA POR LA QUE SE REGULA EL ESTATUTO DE CENTROS ESCOLARES 1980 (LOECE)

Es la primera ley del periodo constitucional, propuesta por Unión de Centro Democrático (UCD). Representa el primer intento de desarrollo de la Constitución, en lo concerniente al derecho a la educación, pero este intento considerado por el PSOE como insuficiente y contrario al espíritu de la Carta Magna, y la falta de consenso entre las fuerzas políticas de signo contrario, ocasiona que la Ley sea recurrida ante el Tribunal Constitucional (T.C). La sentencia del TC, obligaba a unas reformas de la Ley que nunca llegaron a hacerse, probablemente debido al convulso panorama político que se vivió en aquellos años.

2.1.1.1.4 LEY ORGÁNICA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE 1985 (LODE)

Corresponde al gobierno del PSOE, es la ley que nace como garante del *derecho a la educación*, desarrolla el Art. 27 de la Constitución de 1978 al considerar, como se recoge en su preámbulo, que Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares, sólo supuso un desarrollo parcial y poco fiel al espíritu constitucional en aspectos como los

de potenciar la enseñanza pública y el pleno derecho de padres, profesores y alumnos a la intervención en la gestión y control de los centros sostenidos con fondos públicos. Por tanto siente la necesidad de ofrecerse como una norma de convivencia basada en los principios de libertad, tolerancia y pluralismo, que recoja tanto la letra como el espíritu de los acuerdos alcanzados en materia de educación, por la Constitución. Incorpora el sistema de centros concertados.

No modifica la estructura del sistema educativo, pero sí crea un modelo más participativo, con el nacimiento del Consejo Escolar, las asociaciones de padres de alumnos (APAS) y la elección del director de los centros por la comunidad escolar.

De entre sus fines, destacamos los siguientes:

- El pleno desarrollo de la personalidad del alumno (art. 2. a).
- La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia (art. 2. b).
- La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos. (art. 2. g)

En cuanto a los derechos y deberes básicos de los alumnos, recogidos en esta ley destacaremos:

Derecho a recibir una formación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad (art. 6. 1. a). Derecho a que se respeten la integridad y dignidad personal (art. 6. 1. d).

Constituye un deber básico de los alumnos, además del estudio el respeto a las normas de convivencia de los centros (art. 6. 2.).

Dentro de las atribuciones del Consejo Escolar, esta ley recoge, respecto a los conflictos, lo siguiente:

Uno de los atributos de este órgano colegiado será el de: "Resolver los conflictos e imponer las sanciones en materia de disciplina de los alumnos, de acuerdo con las normas que regulen los derechos y deberes de los mismos." (Art. 42. 1. d.)

2.1.1.1.5 LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO DE 1990 (LOGSE)

Otra de las leyes que responde a la reforma educativa emprendida por el PSOE, considerada como la más ambiciosa, es la ley que organiza el sistema, educativo, y lo homologa a la Comunidad Económica Europea, al asumir el modelo de "escuela comprensiva" de los años 60 y 70, mediante el que se pretende una educación obligatoria y gratuita para todos independientemente de las capacidades del alumnado. Da forma jurídica a la propuesta que el gobierno hace en 1989, a través del Libro Blanco, sobre la reforma del Sistema Educativo.

Puntos esenciales de la LOGSE, son los de establece la *escolaridad de 6 a 16* años, poniendo el tope superior en la edad mínima de incorporación al trabajo, y el principio de la atención a la diversidad.

Permitió que las comunidades autónomas pudieran redactar un porcentaje muy importante de contenidos curriculares.

En su Preámbulo, reconoce que los sistemas educativos ofrecen la posibilidad de un desarrollo armónico de los individuos a través la educación.

Se marca como primer objetivo, el desarrollo en niños, niñas y jóvenes, de las capacidades dirigida al ejercicio de la libertad, la tolerancia y la solidaridad, en una sociedad plural, por tanto para una formación plena para la adquisición de hábitos de convivencia democráticos y de respeto mutuo.

Reconoce igualmente que la sociedad para la que fue dictada esta ley, estaba en un proceso acelerado de modernización y convergencia con Europa, por lo que debía poner en marcha una profunda reforma del sistema educativo acorde con el horizonte común europeo.

Dos aportes más de esta ley deben tenerse en cuenta, el primero de ellos hace referencia al cambio del rol del profesorado, que pasa de mero transmisor de conceptos, a transmitir igualmente actitudes y valores, para lo cual se especifican tres clases de contenidos, los referidos a *conceptos*, a *procedimientos* y a *actitudes*, recogiendo en estas últimas los valores, las actitudes y las normas.

El segundo de estos aportes, es el de introducir los temas transversales¹⁰ o conjunto de contenidos, fundamentalmente perteneciente al grupo de las actitudes, que forman parte de todas las áreas curriculares, con un tratamiento complementario y anexo al resto del currículum. El fin de la transversalidad era el de propiciar un aprendizaje integral. Destacamos de entre estos temas transversales, los más vinculados a la convivencia que son los denominados *Educación para la paz* y *Educación cívica y moral*.

2.1.1.1.6 REAL DECRETO 732/1995 SOBRE DERECHOS Y DEBERES DE LOS ALUMNOS Y NORMAS DE CONVIVENCIA

Su punto de partida fue la consideración de que en los centros docentes interactúan diferentes colectivos que deben regirse por normas específicas, revistiendo especial importancia, desde el punto de vista educativo, las destinadas a la actuación de los alumnos que con anterioridad, estaban reguladas mediante el Real Decreto 1543/1988.

No obstante se juzgó necesaria la elaboración de un nuevo Real Decreto que recogiera y diera cabida al desarrollo de la LODE de 1985, en aspectos como la autonomía de los centros, en cuanto a la definición de su régimen de convivencia, y aplicación de los derechos de los alumnos, así como para poder suprimir las sanciones que comportasen la pérdida del derecho a la evaluación continua, o poder establecer un régimen especial de mayor celeridad para las conductas tipificadas como no gravemente perjudiciales para la convivencia.

¹⁰ "Los TT están relacionados con los valores, ya que hablar de transversalidad es hablar de valores" Gozález Lucini (1993).

Los TT se desarrollaron a través de las denominadas "cajas rojas", materiales para la reforma publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia, (1992)

Crea la Comisión de Convivencia con representación de los tres sectores de la comunidad escolar, sus función principal serán la de resolver y mediar en los conflictos y canalizar iniciativas de mejora de la convivencia. (Art. 6)

2.1.1.1.7 LEY ORGÁNICA DE PARTICIPACIÓN, EVALUACIÓN Y GOBIERNO DE LOS CENTROS 1995 (LOPEG)

Establece la *Autonomía de centros y el fomento de la participación de la comunidad educativa*.

Esta llamada Ley Pertierra, tuvo un fuerte rechazo de los sindicatos de profesores, por considerar que abría las puertas a la privatización, no obstante el PSOE, logró su aprobación al contar con el apoyo de otros partidos.

Hace corresponder al Consejo Escolar, atribución de *resolución de conflictos* e imponer correcciones y al director la función de favorecer la convivencia.

2.1.1.1.8 LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DEL 2002 (LOCE)

Impulsada por el gobierno del Partido Popular se introduce una nueva reforma educativa con la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación. De su denominación se desprende que su principal objetivo es el de lograr la calidad en la educación.

Aspectos destacables de su nueva terminología son entre otros los de impulsar *hábitos de esfuerzo y responsabilidad en el estudio* o la *satisfacción por la tarea bien hecha*, que responden a la preocupación por el logro del progreso social y económico, y el de superar el problema del alto porcentaje de abandono escolar existente.

Esta ley dedica el capítulo I a la formación del profesorado, con programas de formación permanentes relacionados con la organización y dirección de los centros, la coordinación didáctica y función tutorial. En el caso de la enseñanza en Educación Secundaria, el profesorado necesitaría una especialización didáctica.

La aplicación de esta ley es frenada por el PSOE en el 2004, con la presentación de un nuevo proyecto, por lo que su vigencia llega hasta el 24 de mayo de 2006.

Respecto a la resolución de conflictos, establece como una de las atribuciones del director la de la resolución de los mismos, al igual que también le corresponden los aspectos relacionados con el favorecimiento de la convivencia.

2.1.1.2 NORMATIVA VIGENTE

Una vez finalizado el análisis de estos referentes legislativos, pasamos a ocuparnos, con mayor amplitud, de la legislación vigente.

El marco normativo estatal en materia de resolución de conflictos y mejora de la convivencia está formado principalmente por las siguientes leyes:

- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la violencia de género.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE).

Destacaremos los aspectos básicos de la **Ley Orgánica 2/2006**, de 3 de mayo, de Educación (LOE):

Correspondiente al gobierno del PSOE, es la ley que está en vigencia en la actualidad, aunque tras sus últimos trámites parlamentarios la nueva ley, que es la Ley Orgánica para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE), ha entrado en vigor el 30 de diciembre de 2013, tras su publicación el día 20 de diciembre y con implantación paulatina desde el curso escolar 2014/2015.

Esta Ley recoge, en el preámbulo, dentro de su primer párrafo:

Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir, y al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática [...]

En la Ley se recoge como motivo de su nacimiento, que las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación de sus jóvenes, puesto que de ella dependen tanto el bienestar individual, como el colectivo, por lo que desde esta norma, y como apunta Martínez Pulido (2010), se establecen tres principios fundamentales:

- Proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo.
- El esfuerzo compartido. Todos los componentes de la comunidad deben contribuir a conseguir este objetivo.
- Compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años.

Entre estos objetivos se encuentran, la mejorar la calidad del sistema educativo, el desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las aulas, la facilidad de acceso a los sistemas de educación. En cuanto a los que pueden tener una mayor repercusión en el tema de la conflictividad, destacamos la *formación y capacitación docente*, la *promoción de la ciudadanía activa*, la *cohesión social y la cooperación*.

Dentro ya de su articulado, encontramos que la LOE dedica varios de sus artículos a la prevención y resolución de conflictos, incluyendo la mención expresa a la mediación.

Así desde el apartado dedicado a la declaración de principios, encontramos recogido como uno de ellos "La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social" (art.1.k).

En cuanto a sus fines defiende, como ya había quedado expuesto en el preámbulo, el siguiente: "La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos." (art.2.1.c) También recoge como fin "La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos [...]" (art 2.1.e).

Pasamos a recoger a continuación, los aspectos del Título I, dedicado a las enseñanzas y su ordenación para cada una de las etapas educativas. Destacaremos aquellos objetivos relacionados con la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

Estos objetivos son, para cada una de las etapas los siguientes:

Educación Infantil:

- "Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente las pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos" (art. 13.e).

Educación Primaria:

- "Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática" (art. 17.a).
- "Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan" (art. 17.c).
- "Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas" (art. 17.m).

Educación Secundaria

- "Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática" (art.23.a).

- "Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos" (art.23.d)

Bachillerato

- "Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales" (arts. 33.b).

Educación de personas adultas

- "Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de los derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar críticamente las desigualdades entre ellos" (art. 66.3.g).

Aspectos relacionados con la autonomía de los centros

En cuanto a la autonomía de los centros, el articulado de la Ley recoge aspectos como los siguientes:

El Proyecto Educativo del Centro (PEC) recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Así mismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas. Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación 8/1985.

Dentro del apartado que dedica a las normas de organización y funcionamiento la Ley establece que serán los propios centros docentes los que elaborarán sus normas para estos aspectos, y entre ellas, se deberán incluir aquellas que garanticen el cumplimiento del plan de convivencia (art. 124. 1).

Respecto a las competencias de los órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente de los centros públicos en materia de gestión de conflicto establece:

El Consejo Escolar del centro tendrá como competencias: a) conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente; b) proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.

En cuanto al Claustro de Profesores, se le reconoce como competencias la de conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente, así como la de proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro.

En relación a las competencias del director, se establece que en materia de resolución de conflictividad, debe garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes, favorecer la convivencia en el centro, **garantizar la mediación** en la resolución de los conflictos (art. 132. f), única referencia explícita a la mediación hecha en esta Ley, e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de la normativa vigente sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar que se han referido con anterioridad, insistiendo en que a tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros; del mismo modo, deberá impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el

entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.

Como se desprende de lo anteriormente expuesto, la LOE no hace precisiones con respecto a las medidas e iniciativas a adoptar en materia de alternativas de resolución de conflictos; tampoco las precisa respecto a la manera de abordar la mediación. Relacionado con estos temas, solo encontramos la declaración de que en los centros deberá existir un modelo democrático de convivencia, consensuado entre profesores, padres y alumnos y conocido por todos los miembros de la comunidad educativa.

2.1.2 MARCO NORMATIVO DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

El desarrollo de la normativa de carácter general que se lleva a cabo por el Ministerio de Educación, órgano administrativo con competencias educativas, comparte sus funciones con las Comunidades Autónomas (CCAA) en el ámbito de sus competencias, desde el momento en que esas competencias educativas, fueron asumidas por las diferentes CCAA, por lo que pasamos a ocuparnos de la normativa de cada una de ellas, en materia de convivencia.

Desde las experiencias pioneras en España de mediación escolar, llevadas a cabo en el País Vasco, Cataluña y Madrid, en la década del '90, y que posteriormente pasaremos a exponer con detalle en un apartado específico, se produjo una expansión rápida, aunque desigual, de ésta materia por todos los territorios de las diversas Comunidades Autónomas y como consecuencia surgió la necesidad de su regulación normativa.

De igual modo esta regulación fue heterogénea y como apunta Viana (2011a), podemos encontrar un amplio abanico de posibilidades que van desde regulaciones minuciosas hasta aquellas que son totalmente sucintas, e incluso a la ausencia de regulación específica en algunas de las comunidades.

Pasamos a exponer las peculiaridades de cada una de ellas siguiendo el criterio alfabético para su ordenación.

2.1.2.1. ANDALUCÍA.

a) Normativa existente

- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la cultura de Paz y Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.
- 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

Esta Comunidad, realiza una expresa y decidida inclusión de la mediación escolar, la regula brevemente.

La normativa que regula esta materia, se halla incluida en la dedicada a regular la convivencia en los centros docentes, y también en la norma que regula la elaboración de los planes de convivencia.

No encontramos en ninguna de ellas definición específica del término mediación, no establece un objetivo final, ni especifica principios o características.

Desde el Decreto 19/2007, se recoge, dentro de diferentes apartados una serie de cuestiones que destacamos a continuación:

En su declaración de principios se declara como uno de ellos el de globalidad y lo especifica diciendo, "Globalidad, de manera que las actuaciones promuevan todos los elementos que componen la cultura de paz y se dirijan a reducir los factores de riesgo y aumentar los de protección, evitación, deteniendo y resolviendo la conflictividad escolar y, en consecuencia, mejorando el clima de convivencia de los centros educativos. (art.2.f)

Desde el título I, dedicado a las actuaciones en los centros, Capítulo I, que hace referencia a la promoción de la convivencia en los centros y dentro del artículo 5, referido a los contenidos de los planes de convivencia, recoge, como uno de los contenidos, las medida a aplicar en el centro para prevenir, detectar mediar y resolver conflictos (art.5. e)

Desde el artículo 37. 1, se recoge la formación de la comunidad educativa en mediación y RC.

Dentro de los planes permanentes de promoción de las "Escuelas: Espacios de Paz", se contempla también la mediación.

En la Orden 18 de julio de 2007, se recogen, de manera más detallada, los siguientes aspectos del procedimiento de mediación:

Respecto a la atribución de funciones, define cuáles serán los órganos con funciones de mediación, siendo estos alumnos, tutores, padres, profesionales externos al centro, todos ellos siempre y cuando posean la formación adecuada.

La Comisión de Convivencia, considera así mismo que, otros órganos como los gabinetes provinciales de asesoramiento sobre la convivencia escolar, tendrán funciones, respecto a la mediación, como las de promover desarrollar, evaluar y proponer planes de formación permanente sobre esta actividad.

En relación con el procedimiento sancionador, especifica que la utilización de la mediación, será previa a la aplicación del mismo y no se contempla la consideración de la mediación, como atenuante de procedimiento sancionador.

Corresponderá a la dirección del centro, ofrecer la mediación al alumnado implicado en conductas contrarias a las normas de convivencia, previa solicitud de de cualquier miembro de la comunidad. Debe quedar constancia por escrito, de la aceptación de las condiciones de este procedimiento, por todas las partes implicadas.

En cuanto a la adopción de un procedimiento determinado para su aplicación, esta normativa la remite al plan de convivencia de cada centro.

b) Tratamiento desde el Observatorio de la Convivencia de la Comunidad Andaluza

Respecto al tratamiento que se da a la mediación, desde el Observatorio de la Convivencia de esta autonomía, cuya creación fue por el Decreto 19/2007, de 23 de enero, destacamos que entre las atribuciones del Observatorio sí que encontramos una referencia expresa a la mediación en el apartado dedicado a sus funciones que dice: le corresponde entre otras la de "proponer actuaciones de formación en

estrategias de mediación y regulación de conflictos para todos los sectores implicados en la educación" (art. 52.d).

También, este observatorio hace una inclusión en sus informes anuales respecto al número de mediaciones realizadas y así encontramos que en el informe anual correspondiente al curso escolar 2009-2010 se realizaron un total de 3.530 mediaciones lo que supuso el 1,70% del total de correcciones impuestas en ese curso.

2.1.2.2. ARAGÓN.

a) Normativa existente

- 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).

El Decreto 73/2011 del Gobierno de Aragón, apuesta de forma expresa y decidida la mediación escolar y hace una regulación breve de esta materia. Se encuentra dentro de las normas reguladoras de la convivencia

No hay definición expresa del término mediación. En cuanto a la atribución de funciones respecto al ejercicio del rol de mediador, atribuye funciones de mediación a todos los miembros de la comunidad educativa, sin excepción.

En cuanto a las Relación con el procedimiento sancionador, expresamente reconoce que la mediación se contempla paralelamente al procedimiento sancionador, y en caso de conductas contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia, solo reconoce su uso con carácter previo a este procedimiento

Respecto al Procedimiento a adoptar no hay regulación detallada, se deja a merced de los centros que decidan optar por la mediación, la regulación de este procedimiento.

En el Capítulo II dedicado a las Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro y su corrección, dedica esta norma el artículo 70 a regular el procedimiento conciliador, y el art. 71 al desarrollo de este procedimiento.

En el apartado 2 de este artículo se recoge expresamente, un hecho diferencial respecto a la mediación, que es el de advertir a los alumnos y en su caso a los padres,

que las declaraciones hechas en las reuniones con el instructor, formarán parte del expediente de del proceso en el caso de no alcanzar acuerdos.

En el art. 72 se recoge la intervención de un mediador en procedimiento conciliador, en los siguientes términos: "En el procedimiento conciliador podrá actuar un mediador siempre que así se haya establecido en el Reglamento de régimen interior del centro" (art.72.1) Se especifica que éste no sustituye al instructor del procedimiento sino que colabora con él para lograr el acercamiento y consenso de los implicados. El apartado 3 de dicho artículo lo dedica a especificar las funciones del mediador dentro del procedimiento conciliador.

b) Tratamiento desde el Observatorio de la Convivencia de la Comunidad Aragonesa

Como se recoge en Viana (2011b), no existe Observatorio de la Convivencia en la Comunidad Autónoma de Aragón, en su lugar está, desde 2008, la *Asesoría para la Convivencia*, pero no tiene atribuciones expresas sobre mediación.

2.1.2.3. ASTURIAS.

a) Normativa existente

- 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).

El Decreto 76/2007, hace referencia a la mediación escolar únicamente al establecer las competencias de los directores (art. 27.6.g).

Desde el Decreto 249/2007 se apuesta claramente por la mediación como proceso de carácter educativo para la resolución de determinados conflictos de convivencia. Se regula con detalle.

Norma que la regula: normativa sobre la participación de la comunidad educativa y normativa sobre convivencia.

Definición: el Decreto 249/2007, dedica el Capítulo III a la mediación como proceso educativo de gestión de conflictos, por tanto si la define, marca sus objetivos y recoge sus principios esenciales, sus efectos y su finalización.

Atribución de funciones, desde este apartado, atribuye funciones de garantizar la mediación al Director y a la Comisión de Convivencia. No atribuye expresamente las funciones de mediación formal a ningún miembro de la comunidad educativa. A este respecto, se dispone que la administración sea la encargada de formar y habilitar mediadores, a personas de la comunidad escolar.

Relación con el procedimiento sancionador: Se ofrece como estrategia preventiva de gestión de conflictos, aunque no estén tipificados como conductas contrarias o graves para la convivencia, y para las que sí están tipificadas, se ofrece con carácter previo, paralelo o posterior al procedimiento sancionador, marcando ciertos límites como la extrema gravedad del caso o el uso reiterado del proceso de mediación por los alumnos implicados. Se considera como atenuante, la voluntad de participar en la mediación, a efectos de gradación de la corrección educativa.

b) Tratamiento desde el Observatorio de la Convivencia de la Comunidad Asturiana

El Observatorio de la Convivencia de esta comunidad, está integrado en el *Observatorio de la Infancia y Adolescencia del Principado de Asturias*, creado por el Decreto de 10/2006. Está adscrito al Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, Familia y Adolescencia.

Desde este organismo no se hace referencia ni a la convivencia escolar ni a la mediación, Viana (2011a:236,237)

2.1.2.4. BALEARES.

a) Normativa existente

- Ley 17/2006 Integral de Atención y de los Derechos de la infancia y la Adolescencia.
(art.36)

- 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).

También desde la Comunidad Autónoma balear se apuesta por la mediación escolar y otra de las figuras comprendidas en las ADR, la *negociación*, concretamente denominada en este caso, *negociación de acuerdos educativos*.

Desde 2006 con la Ley 17/2006 Integral de Atención y de los Derechos de la infancia y la Adolescencia se planteó la necesidad de que las administraciones públicas promovieran la mediación en el ámbito escolar. Viana (2011b).

Posteriormente, el Decreto 121/2010, realiza, desde su articulado, una regulación detallada de la mediación escolar.

La regulación de la mediación, se vuelve a hacer, una vez más, desde las normas que regulan la convivencia en los centros no universitarios sostenidos con fondos públicos. El Decreto 121/2010, dedica su Título IV a la mediación y la negociación de acuerdos educativos y el capítulo III a la formación de las personas mediadoras. Igualmente dedica el artículo 33 al Servicio de Mediación.

Contiene una definición de mediación que incluye el objetivo de la misma, y además, seguidamente quedan establecidas sus características. Atribuye funciones de mediación informal a la comisión de convivencia y de mediación formal a todos los componentes de la comunidad escolar sin excepción.

En relación con el procedimiento sancionador, considera la coexistencia de ambos sistemas, aunque de manera expresa, prioriza el uso de la mediación siempre que se den las circunstancias requeridas, y también indica su utilización en el caso de conductas no tipificadas en el RRI. Cuando se trata de conductas tipificadas como contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia, se puede utilizar la mediación, como procedimiento previo o posterior al procedimiento sancionador, e incluso, una vez iniciado este último, en cuya circunstancia quedará suspendido hasta la finalización de la mediación, se puede hacer uso de la misma.

Se precisa la previa solicitud por escrito a la dirección del centro, para acogerse a la mediación.

También este decreto, considera como atenuante, la voluntad de participar en la mediación, a efectos de gradación de la corrección educativa.

Se marcan límites en el uso de este sistema por dos conceptos, el empleo de violencia grave y la reiteración en el uso de la mediación, por el mismo alumno en el mismo curso, sin haber obtenido resultados satisfactorios. También se marca un límite para la duración de este proceso, fijándose un plazo máximo de 15 días, para llevarla a cabo.

En cuanto a los procesos a adoptar, el decreto indica que serán los propios centros los que los concretarán en su RRI.

También se señala desde esta norma que, los contenidos de los planes de convivencia incluirán, como uno de ellos, los procedimientos específicos para la prevención y resolución de conflictos, especialmente la mediación y la negociación de acuerdos educativos (art. 28.5).

b) Tratamiento desde el Observatorio de la Convivencia de la Comunidad Balear

Pese a la no existencia de un observatorio de la convivencia en esta comunidad, tenemos que especificar que, como organismo con funciones equivalentes, existe el *Instituto para la Convivencia y el Éxito Escolar*, creado por el Decreto 10/2008, desde el cual se recoge como una de sus funciones, la de la formación en prevención y resolución de conflictos y en tareas de mediación.

El Decreto también crea las Unidades de Convivencia de los centros, que tendrán entre sus miembros, a un especialista en mediación, que será el representante del centro en esta institución.

2.1.2.5. CANARIAS.

a) Normativa existente

- 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).

Con este decreto la Comunidad Canaria finaliza un periodo de actualización de sus normas de convivencia, y es a través de esta norma, por la que se regulará la mediación.

El Decreto, aporta aspectos muy novedosos, en este tipo de decretos como los de definir términos esenciales para la comprensión de esta metodología de resolución de conflictos y así encontramos el Título I artículo 2, definiciones concretas de los términos *conflicto de convivencia*, *conducta disruptiva*, *mediación*, que pasamos a recoger:

“Conflicto de convivencia: es la situación que se produce entre dos o más miembros de la comunidad educativa, cuando al menos una de las partes implicadas en el conflicto se percibe y/o está dañada física y/o moralmente por la actuación de la otra. Esta actuación puede o no constituir una falta de disciplina” (art. 2. e)

“Conducta disruptiva: conducta del alumnado que altera la disciplina o convivencia escolar imposibilitando o entorpeciendo el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje” (art. 2. f).

“Mediación: es un procedimiento para gestionar conflictos. Se basa en el diálogo a través de un encuentro voluntario entre las partes implicadas y la persona mediadora, quien siendo ajena al conflicto y actuando de forma imparcial les ayuda a comunicarse. El objetivo es que las partes encuentren y decidan de común acuerdo la manera de solucionar el problema que les mantenía en conflicto. El acuerdo alcanzado debe ser satisfactorio para ambas partes” (art. 2. g).

Por tanto, podemos decir que en esta comunidad, la mediación está regulada dentro del decreto que regula la convivencia.

Como hemos expuesto anteriormente, define el término mediación, destacando en su definición que este proceso de gestión de conflictos, consiste en un encuentro voluntario de las partes implicadas con un mediador imparcial, que les facilita el diálogo para llegar a acuerdos consensuados.

Se establece la existencia de equipos de mediación integrados por personas de la comunidad escolar sin ninguna excepción, con la debida formación específica, en caso de menores, se requiere autorización paterna (at.47).

Para el tratamiento de los conflictos se crean los equipos de gestión de la convivencia (art.53).

Respecto a la relación del proceso de mediación y el sancionador, se consideran como alternativos, y en el caso de la mediación, también tiene la consideración de medio preventivo. La aceptación del proceso formal de mediación, interrumpe los plazos previstos para la incoación del procedimiento sancionador. En cuanto a graduación de medidas aplicables a las conductas contrarias a la convivencia, se consideran atenuantes la colaboración en la resolución pacífica del conflicto y el cumplimiento de un acuerdo de mediación. Por el contrario, se considera circunstancia agravante el incumplimiento del acuerdo de mediación sobre el conflicto tratado.

Los centros que establezcan el procedimiento de la mediación, determinarán su concreción en el plan de convivencia.

Otras particularidades de esta normativa son las siguientes:

Se recoge dentro de los deberes del profesorado, el de formarse en resolución pacífica de conflictos.

Los planes de convivencia recogerán "de forma particular y autónoma procedimientos que tiendan a la prevención y resolución pacífica de los conflictos, a lograr la mediación y la reparación, así como directrices para asumir compromisos educativos para la convivencia (art. 43.2).

Desde el plan de acción tutorial, se potenciará la resolución de conflictos.

En el Capítulo III destinado a la distribución de competencias, se establece para el Equipo Directivo, la de "Garantizar el ejercicio de la mediación y otras medidas contempladas en el plan de convivencia para la resolución de conflictos [...] (art.52.2.c).

Este decreto sigue manteniendo el procedimiento de conciliación para la resolución de un conflicto de convivencia que se practicaba en esta comunidad desde su regulación por la Orden de 11 de junio de 2001, y derogada con el decreto actual.

b) Tratamiento desde el Observatorio de la Convivencia de la Comunidad Canaria

Desde la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación de esta comunidad, la creación del Observatorio Canario de la Convivencia Escolar, se contempla como una de las medidas necesarias.

Dentro de sus funciones contempla la de elaborar y difundir materiales para la orientación, y apoyo para la mejora de la convivencia y la resolución de conflictos, así como la de proponer líneas de formación del profesorado y familias e impulsar programas de coordinación interinstitucional como las medidas de atención de alumnado con graves problemas de conducta.

Aunque no se mencione expresamente la mediación, se entiende contemplada de manera implícita, al establece el Decreto 114/2011, la existencia de equipos de mediación integrados por personas de la comunidad escolar, con formación específica en la materia.

2.1.2.6. CANTABRIA.

a) Normativa existente

- 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).

La mediación tiene un tratamiento detallado de su procedimiento, en el Decreto 53/2009 de 25 de junio, por tanto su norma reguladora es una vez más la norma que regula la convivencia escolar y los derechos y deberes desde el ámbito autonómico.

Este Decreto recoge en la Sección Tercera del Capítulo II, dedicado a la potenciación de la convivencia en los centros educativos, los aspectos básicos de la mediación, entendida como proceso educativo de gestión de conflictos.

Encontramos entre su articulado, una definición del término, que además de recoger sus características básicas, añade, como otro objetivo y junto al de la ayuda a la consecución de acuerdos satisfactorios, el de "contribuir al desarrollo personal y

social del alumnado, y al desarrollo, adquisición, consolidación y potenciación de las competencias básicas, especialmente de la competencia social y ciudadana, la de autonomía e iniciativa personal, y la competencia en comunicación lingüística" (art. 40.1).

Se precisan sus características y respecto a las atribuciones de la función mediadora, esta normativa, de forma novedosa respecto a las otras comunidades, recoge que "los centros podrán crear un equipo de mediación compuesto por un máximo de cuatro miembros designados por el director" (art. 42. 1), las funciones del equipo serán las de valorar si es o no pertinente iniciar la mediación, función que comparte con el director, proponerle al director quienes serán los mediadores en cada caso, de entre las personas del centro que consideren adecuadas para esta función y el asesoramiento en los procedimientos de mediación que se realicen.

En el artículo 44, se recoge que los mediadores deberán disponer de la formación adecuada para llevar a cabo el procedimiento.

Es también destacable de esta norma, que para dar por finalizada la mediación, cuando ésta incluye pactos de conciliación, se entiende que se ha producido esa conciliación entre las partes, cuando se den los requisitos de reconocimiento de la conducta, petición de disculpas a la persona perjudicada y aceptación de éstas. Mientras que se entiende que si se han acordado pactos de reparación, esa acción reparadora en beneficio de la persona perjudicada, debe ser concretada y con establecimiento de plazos concretos.

En cuanto a su relación con el proceso sancionador, se especifica que para las conductas contrarias o gravemente perjudiciales para a la convivencia, el uso de la mediación puede realizarse en los momentos previo, simultáneo y posterior al procedimiento sancionador. Cuando se ofrece simultáneamente al procedimiento disciplinario, interrumpe provisionalmente sus plazos y se considera como una estrategia de reparación y reconciliación.

Dentro de las circunstancias atenuantes para la gradación de las medidas de corrección de las conductas, la voluntad de participar en un proceso de mediación, se considera como una de ellas.

Respecto al procedimiento a adoptar para el desarrollo de la mediación, el Decreto señala que debe estar recogido en el plan de convivencia del centro.

b) Tratamiento desde el Observatorio de la Convivencia de la Comunidad Cantabria

El Observatorio para la Convivencia Escolar de Cantabria, fue creado por Decreto 101/2006, de 13 de octubre. Entre sus funciones se encuentran la de impulsar la formación en resolución de conflictos para todos los integrantes de la comunidad escolar y la de informar a la Administración educativa tanto de la adecuación de la normativa sobre convivencia y resolución de conflictos en los centros educativos, como de su aplicación.

2.1.2.7. CASTILLA-LA MANCHA.

a) Normativa existente

- Decreto 3/2008, de 8 de enero, de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha.

- Orden de 26 de junio de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se desarrollan determinadas medidas contempladas en el Plan para la Mejora de la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla-La Mancha.

La comunidad autónoma de Castilla-La Mancha también hace un reconocimiento expreso de la mediación escolar y apuesta por su utilización, en este caso, subrayando su consideración de metodología ágil para la resolución de conflictos, y herramienta de crecimiento educativo. Esta particularidad está contempla, tanto en los principios generales del Decreto 3/2008, al considerar uno de ellos "La práctica de la mediación escolar como un medio para la agilidad en la resolución de conflictos a través del consenso y la negociación y como herramienta de crecimiento educativo" (art.2. e), como en las normas de convivencia, organización y funcionamiento, desde donde se especifican aspectos como los referidos a los procedimientos de mediación, la configuración de los equipos y la elección de responsables tanto de los equipos de mediación como los equipos de arbitraje, otra de

las alternativas de resolución de conflictos por las que apuesta el Decreto, (Título II art.6.).

Encontramos entre su articulado, una definición estándar de mediación, como método de resolución de conflictos con la intervención de un tercero imparcial que ayuda a las partes implicadas; si bien especifica que puede utilizarse como estrategia preventiva de resolución de conflictos entre miembros de la comunidad escolar derivados de todo tipo de conductas contrarias o graves, (art.8.2).

Igualmente expone cuáles son sus características, que son las generales, subrayando su carácter educativo con la finalidad de adquirir hábitos de resolución pacífica de conflictos.

Respecto a las atribuciones de la función mediadora, precisa que corresponde al director, designar a los mediadores de entre las personas de la comunidad escolar sin excepción, salvo la de contar con la formación necesaria para conducir el proceso. Precisa igualmente que corresponde a los mediadores convocar el encuentro de las personas implicadas en el conflicto para concretar el acuerdo de mediación, con los pactos de conciliación y o reparación a que quieran llegar. El mediador comunicará el fin de la mediación al director, se haya llegado o no a la consecución de acuerdos.

El artículo 17 contempla para los conflictos de especial relevancia que "el Consejo Escolar elegirá a un miembro adulto de la comunidad educativa para ejercer tareas de mediación en aquellos conflictos cuya relevancia o especial transcendencia así lo aconsejen."

En cuanto a su relación con el procedimiento sancionador, en el artículo 10, se especifica que el proceso de mediación interrumpe los otros procedimientos. Respecto a la utilización de la mediación para las conductas contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia, se especifica que ésta podrá tener carácter previo, paralelo o posterior al procedimiento sancionador, con el establecimiento de límites en relación a la gravedad de las conductas o en el caso de que ya se hubiese utilizado este procedimiento mediador, con el mismo alumno en el mismo curso escolar, con resultado negativo.

Este Decreto, también recoge, dentro de las circunstancias atenuantes para la gradación de las medidas de corrección de las conductas, que la voluntad de participar en un proceso de mediación, se considera como atenuante.

Se especifica en relación con los procedimientos a adoptar, que serán los centros que opten por la mediación, los que desarrollen los procedimientos oportunos en sus normas de convivencia.

b) Tratamiento desde el Observatorio de la Convivencia de la Comunidad Castellano-Manchega

El Observatorio de la Convivencia de esta comunidad creado por Decreto 3/2008, de 8 de enero, tiene como una de sus funciones, la de promover acciones formativas de fomento de la convivencia escolar y la intervención y mediación en los conflictos. La formación estará dirigida a toda la comunidad educativa.

Otra de las funciones que debe ejercer la Comisión Permanente del Observatorio, es la de recoger en sus informes, datos relativos a las mediaciones adoptadas.

Viana (2011a:266) señala respecto al informe de este observatorio, correspondiente a curso 2009-2010, que "aporta algunos datos (actividades de formación, difusión de materiales, etc.) aunque también nos informa de que le resulta difícil calcular el número de centros con mediación"

2.1.2.8. CASTILLA Y LEÓN.

a) Normativa existente

- 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.

- Orden EDU/1921/2007, de 27 de noviembre, por la que se establecen medidas y actuaciones para la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos de Castilla y León

- Instrucción de 23 de marzo de 2007, de la Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos, sobre la supervisión de los planes de convivencia y de las funciones desempeñadas por el coordinador de convivencia en los centros docentes de Castilla y León.

Mediante estas tres normas, la Comunidad de Castilla y León da cabida a la regulación normativa de la mediación escolar. Se decanta por una incorporación decidida de esta materia en su normativa reguladora de la convivencia, contemplándola como medida de gestión de conflictos entre iguales, junto a otro sistema que persigue el mismo fin, los *procesos de acuerdo reeducativo*.

A través del Decreto 51/2007, que establece las normas de convivencia y disciplina en los centros educativos, se hace una regulación detallada de la mediación. Para ello dedica el capítulo IV, sección primera, que incluye definición estándar, y en cuanto a los objetivos, destaca el de analizar las necesidades de las partes en conflicto, para a través del diálogo, llegar a soluciones satisfactorias para todas ellas.

Igualmente recoge sus aspectos básicos, y entre ellos, reconoce como finalidad la reconciliación entre las personas y la reparación del daño causado cuando lo hubiere.

En el artículo 22, dedicado a las competencias del equipo directivo, se recoge que una de las funciones del jefe de estudios será "Imponer y garantizar, por delegación del director, las medidas de corrección y ejercicio de la mediación y los procesos de acuerdo reeducativo que se lleven en el centro" (art.22.b.)

Respecto a las atribuciones de la función mediadora, precisa que éstas se atribuirán a cualquier persona de la comunidad educativa que lo desee y tenga formación adecuada para su desempeño.

Al especificar la relación de la mediación con el proceso sancionador, se contempla que ésta puede aplicarse de manera autónoma, y para las conductas tipificadas como contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia, la mediación puede aplicarse previa posterior o paralelamente al procedimiento sancionador. Se establecen límites, en todos los casos, no se podrá aplicar la

mediación, en aquellas conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en las que concurra alguna circunstancia agravante.

Este Decreto, también recoge dentro de las circunstancias atenuantes para la gradación de las medidas de corrección de las conductas, que la voluntad de participar en un proceso de mediación, se considera como atenuante.

Se recoge igualmente, en el artículo dedicado al RRI, que éste "deberá concretar el desarrollo de la mediación [...] de acuerdo con lo establecido en el capítulo IV del título II de este decreto" (art. 28.e.).

b) Tratamiento desde el Observatorio de la Convivencia de la Comunidad Castellano-Leonesa

Desde el curso escolar 2009-2010, este Observatorio viene proponiendo potenciar la mediación al igual que los procesos de acuerdo reeducativo, como medios apropiados para la mejora de la convivencia en los centros. Así mismo propone seguir impulsando estas técnicas a través de la sensibilización de todos los miembros de la comunidad educativa.

2.1.2.9. CATALUÑA.

a) Normativa existente

- 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
- Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos

Es necesario reconocer que Cataluña, es la única de las comunidades pioneras en materia mediación escolar y puesta en práctica de proyectos de innovación sobre esta temática, que dedica una normativa especial a la regulación de la mediación, no en vano su Decreto 279/2006, de 4 de julio, que regula la convivencia, es el primero, en todo el territorio español, que recoge, incluido en este tipo de normativa, la regulación de la mediación e incorpora su uso como proceso de carácter educativo, en la resolución de determinados conflictos de convivencia.

Como destaca Viana (2011a:299), "Cataluña es una Comunidad que lleva años apostando por la mediación, no sólo entendida como forma de resolución de conflictos sino como una cultura del diálogo y de la gestión positiva de los conflictos, en todos los ámbitos de interrelación humana [...]"

El Decreto 279/2006 comienza declarando en el artículo 1 del Título 1, que uno de sus objetivos, es la regulación de la mediación como proceso educativo de gestión de conflictos. Dedicó el título III a la mediación entendida como proceso educativo de gestión de conflictos. Este título, es anterior al dedicado al régimen disciplinario sancionador.

La promulgación de esta normativa significó en su momento legitimar la mediación escolar como herramienta eficaz para la mejora de la convivencia, en palabras de Led (2007), el Decreto concedió reconocimiento oficial al programa de Mediación Escolar desarrollado desde el Departamento de Educación de esta Comunidad.

En el Decreto encontramos una definición de mediación como método de resolución de conflictos, de la que destacamos que ya se hace mención a la formación específica que debe tener el mediador. También se desprende de esta definición su objetivo, que es el de ayudar a las partes a lograr un acuerdo satisfactorio.

De igual modo se recogen sus aspectos básicos y características, destacando el carácter personalísimo de este proceso.

Sobre la atribución de las funciones de mediación, se considera como una de las funciones del director del centro, la de garantizar la mediación en la resolución de conflictos, y así se recoge este aspecto, tanto en la exposición de motivos del Decreto como en el desarrollo de su articulado, concretamente en el artículo 4.1, dedicado a la mejora de la convivencia.

También se considera como una de las finalidades de la Comisión de convivencia, la de colaborar en la mediación escolar.

En cuanto a su ámbito de aplicación y relación con el procedimiento sancionador, se recoge en el artículo 25, que la mediación puede ofrecerse de tres maneras: como *estrategia de prevención* de conflictos que se den entre miembros de

la comunidad escolar, aunque no estén tipificados como conductas contrarias a la convivencia, por lo que no se reduce, en este caso, a conflictos surgidos entre alumnos.

Como *estrategia de resolución* de conflictos generados por conductas del alumnado tipificadas como contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia del centro, con el establecimiento de los siguientes límites, conductas gravemente perjudiciales con utilización violencia grave o intimidación, reiteración sistemática de conductas contrarias a las normas de convivencia y haber utilizado anteriormente el proceso de mediación con el mismo alumno durante el mismo curso escolar, con independencia de su resultado.

Como *estrategia de reparación y reconciliación*, tras la aplicación de una medida correctora o una sanción. En este caso su finalidad es la de restablecer la confianza entre las partes u ofrecer nuevo elemento de respuesta en conflictos similares.

Respecto al procedimiento a adoptar para el desarrollo de la mediación se especifica que serán los centros educativos que decidan su utilización, los que concretaran en sus RRI el procedimiento de mediación previsto en este Decreto.

b) Tratamiento desde el Observatorio de la Convivencia de la Comunidad Catalana

En esta comunidad, no existe observatorio para la convivencia escolar, en su lugar se crea por el Departamento de Educación, en el curso escolar 2005-2006, la *Unidad de Apoyo a la Convivencia Escolar*, (USCE) (Unitat de Suport a la Convivència Escolar), adscrita al Programa de Mediación como nueva medida innovadora que consistente en proporcionar una atención personalizada de asesoramiento en casos de conflictividad escolar. Habitualmente se atendía a través de un servicio telefónico pero podía hacerse de manera presencial en los casos de mayor complejidad o urgencia. El servicio estaba atendido por docentes mediadores en coordinación con la Inspección Educativa y la Asesoría Jurídica del Departamento.

2.1.2.10. VALENCIA.

a) Normativa existente

- 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.

El Decreto 39/2008 recoge expresamente la mediación escolar aunque su regulación la hace de una forma breve. Esta norma dedica a la mediación únicamente el artículo 7 del Título I que trata de las disposiciones generales. En dicho artículo se recoge una definición de mediación, de la que podemos destacar la particularidad de reconocerla como elemento que posibilita la participación democrática en el proceso de aprendizaje (art. 7.1). Considera dentro del ámbito de la autonomía de los centros, la posibilidad de formar equipos de mediadores; estos equipos estarán formados por docentes del propio centro a los que se deberá formar específicamente en esta materia (art. 7.2). Se contempla también en este artículo, y como contenido del plan de acción tutorial, la importancia del papel de la tutoría en la prevención y mediación de de conflictos que posibiliten la mejora de la convivencia, (art. 7.3).

De manera singular encontramos que se desprende de la definición adoptada, que el objetivo de la mediación, para esta norma, es el de esa participación democrática junto al que comúnmente se encuentra en otras definiciones, que es el llegar a acuerdos aceptados por las partes implicadas.

El Decreto, por tanto, no especifica más aspectos de la mediación, salvo a la hora de atribuir funciones a los directores de centros públicos y al titular de los centros concertados, considera como una de ellas la de garantizar la mediación en la resolución de conflictos (art.6.)

Respecto a quienes pueden ejercer la función mediadora ya hemos visto que en el artículo 7 la atribuye a los docentes del propio centro.

En cuanto al ámbito de aplicación de la mediación y su relación con el procedimiento sancionador, encontramos que el uso de la mediación se da al margen de éste y no se contempla para las conductas tipificadas como contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia.

b) Tratamiento desde el Observatorio de la Convivencia escolar de la Comunidad Valenciana

Es el primero de los observatorios para la convivencia escolar de ámbito autonómico, ya que fue creado en 2004, Decreto 233/2004, de 22 de octubre, con posterior modificación por el Decreto 2/2008, de 11 de enero.

No encontramos en ellos referencia alguna a la mediación escolar, aunque sí contempla entre sus funciones, la de mediar en los conflictos escolares que requieran de su intervención, Viana (2011a)

2.1.2.11. EXTREMADURA.

a) Normativa existente

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)

El Decreto 50/2007 regula la mediación escolar, aunque realiza una regulación peculiar al contemplar únicamente su uso como *procedimiento conciliado* para el caso de conductas contrarias a las normas de convivencia o gravemente perjudiciales para la misma.

En el Preámbulo del decreto se recoge que con la mediación se pretende ofrecer una respuesta distinta a la tradicional del procedimiento contencioso, si bien en su articulado, desarrollado en el título III bajo la rúbrica *Normas de Convivencia*, se habla del establecimiento de un procedimiento para la resolución *conciliada* de conflictos que, permitirá una solución menos traumática de la situación contraria a la convivencia. En el capítulo IV de este título que se ocupa del procedimiento por la imposición de las correcciones, se dedica la sección cuarta al *Procedimiento de Conciliación para la Resolución de Conflictos de Convivencia*, en el que se incluye la función del mediador.

No encontramos una definición de mediación entre su articulado.

Se especifica que el objetivo de la mediación va más allá del aspecto práctico de llegar a acuerdos, se trata de orientar las relaciones hacia el reconocimiento de las necesidades e intereses de los implicados en situaciones de conflicto.

En cuanto a si esta norma precisa las características de la mediación nos encontramos con otra peculiaridad, respecto a la confidencialidad, característica fundamental de la mediación, que entendemos no respetada puesto se recoge en el artículo 58.1 la advertencia que se hace al alumnado o sus representantes legales, sobre la particularidad de que cuando no se logre la conciliación, las declaraciones realizadas, en este procedimiento, formarán parte del expediente disciplinario.

Respecto a las atribuciones de la función mediadora, el Decreto, recoge que el Consejo Escolar podrá atribuir, la capacidad para intervenir como mediador o mediadores, a uno o varios miembros de la comunidad educativa, sin perjuicio de las competencias de la Comisión de Convivencia, (art. 5.5). Al mismo tiempo recoge, como una de las funciones de la Comisión de Convivencia, la de mediar en los conflictos.

Respecto a otras funciones relacionadas con la mediación se atribuye al director, la función de garantizarla en su centro.

En cuanto a su relación con el proceso sancionador, encontramos que, se especifica su desarrollo en paralelo con al mismo, cuando se dice: "Iniciado un expediente disciplinario, el Director ofrecerá la posibilidad de acogerse al procedimiento conciliado, si concurren las circunstancias pertinentes, o la de acogerse al procedimiento ordinario, en caso contrario (art. 57.1). Estas circunstancias precisan que solo se contempla la mediación, dentro del proceso conciliador que se da para conflictos de convivencia, en los que concurren en el infractor, las siguientes circunstancias: reconocimiento de la falta y del daño causado, disculpa ante el perjudicado, compromiso de realización de acciones reparadoras y efectiva realización de las mismas, que se haya solicitado explícitamente este procedimiento por el infractor, y además, que no haya habido oposición a esta tramitación por parte del alumno afectado.

El Decreto recoge el procedimiento a adoptar para la aplicación de la mediación.

b) Tratamiento desde el Observatorio de la Comunidad Extremeña

En Extremadura se crea el Observatorio de la Convivencia escolar por el Decreto 28/2007, de 20 de febrero, y posteriormente se modifica en 2009 por el Decreto 244/2009, de 20 de noviembre.

No hace referencia explícita a la mediación escolar si bien en su artículo 3.5, se puede leer que entre las funciones del Observatorio se encuentra la de promover actuaciones con respecto a la formación del profesorado en prevención, resolución de conflictos y habilidades sociales.

2.1.2.12. GALICIA.

a) Normativa existente

- Ley de convivencia y participación de la comunidad educativa 4/2011, de 30 de junio de Galicia.

Esta comunidad, regula la convivencia no con un decreto, sino a través de una ley autonómica. En el artículo 1, del capítulo I dedicado a las disposiciones generales, se recoge que el objeto de esta Ley es el de regular las normas básicas de convivencia en los centros docentes comprendidos en su ámbito de aplicación.

- La Ley 4/2011, hace referencia expresa a la mediación escolar, desde el apartado VI de su exposición de motivos, al referirse a los protocolos para la prevención, detección y tratamiento de las situaciones de acoso escolar, cuando dice al referirse a las medidas para poner fin a las mismas, contempla "la intervención de una mediación más profesional en caso de que la situación presentase una gravedad especial."

En el apartado destinado a definir los fines de esta normativa, se recoge como uno de ellos, el de promover la resolución pacífica de los conflictos (art. 3. f).

No encontramos entre su articulado, una definición de mediación, ni se precisan sus características.

Con relación a las atribuciones en funciones relacionadas con la mediación, dentro del apartado dedicado a los derechos y deberes de los profesores, se reconoce que el profesorado tendrá derecho a "acceder a la formación necesaria en la atención

a la diversidad y en la conflictividad escolar y recibir los estímulos más adecuados para promover la implicación del profesorado en actividades y experiencias pedagógicas de innovación educativa relacionadas con la convivencia y la mediación" (art. 8. g.)

Se atribuye función de mediador al alumnado del centro, que haya obtenido formación y cualificación para la intervención en situaciones de acoso escolar, consideradas como menos graves, (art.30.2.d)

También contempla la Ley, la posibilidad de intervención de mediadores ajenos al personal del centro y designados por la Administración, cuando las circunstancias o gravedad de la situación de acoso, así lo precisen.

En cuanto a la relación de la mediación con el proceso sancionador, tampoco encontramos ninguna mención expresa a este respecto, aunque al incluir esta norma *Procedimientos conciliados de resolución de conflictos*, (art. 20) en los cuales junto al instructor debe intervenir una persona mediadora, es obligado señalar que la Ley dispone que optar por el procedimiento de conciliación supone la suspensión del inicio del procedimiento disciplinario de corrección de la conducta. La reanudación del mismo obedecerá a que la conciliación fuese infructuosa y el cumplimiento de las acciones reparadoras dará lugar a la finalización del procedimiento corrector la conducta contraria a las normas de convivencia, (art. 20.2)

Con relación al procedimiento a adoptar, respecto a la conciliación, esta norma remite al plan de convivencia de cada centro docente y especifica que precisa de la aprobación del consejo escolar y de su inclusión en el RRI.

b) Tratamiento desde el Observatorio de la convivencia de la Comunidad Gallega

El Observatorio de la convivencia escolar, en esta Comunidad, se crea por Decreto 85/2007, de 12 de abril, no se contempla entre sus funciones, ninguna directamente relacionada con la mediación, aunque sí se recoge en este Decreto, la creación de observatorios de convivencia en cada uno de los centros, en el seno de los consejos escolares respectivos, y en este caso, se contempla, como una de sus funciones, la de la participación y dinamización de la mediación escolar.

2.1.2.13. LA RIOJA.

a) Normativa existente

- 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.
- 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.

Ni el Decreto 4/2009 ni la Orden 26/2009, regulan de forma detallada la mediación escolar pero sí que hacen referencia a la misma. El Decreto, hace una regulación breve de la mediación, y delega una regulación más detallada de misma, a los planes de convivencia de los centros que opten por ella, haciendo las siguientes consideraciones:

El Plan de Convivencia podrá optar por la mediación como medida para la mejora de la convivencia en el centro. En los centros docentes se podrán crear equipos de mediación, con formación específica para realizar tareas de mediación.

La dirección del centro, entre sus funciones tendrá la de garantizar, en su caso la mediación.

En la Orden 26/2009, no se incluyen normas, aunque si ofrecen, en un anexo, orientaciones acerca de cómo incluir los procesos de mediación en los Planes de Convivencia, en donde al hacer referencia a los principios que deben incluirse en los mismos, destaca entre otros, la participación de todos los miembros de la comunidad educativa y su integración en los proyectos para la mejora de la convivencia. La valoración positivo del conflicto y de resolución pacífica de los mismos.

En cuanto a la resolución pacífica de los conflictos, la considera cuestión clave en el desarrollo de la competencia social y ciudadana y la educación integral de los alumnos.

Como objetivo específico, del Plan, se establece el de facilitar a todos los miembros de la comunidad escolar, instrumentos y recursos que faciliten la promoción de la cultura de la convivencia, y facilitar la resolución pacífica de los conflictos.

“Si se considera adecuado podrán realizar también tareas de mediación educadores sociales y demás profesionales externos al centro con la formación adecuada para ello”.

Siguiendo el esquema general de análisis de las normativas autonómicas, comprobamos que en este caso no se recoge en ella una definición de conflictos ni se especifican sus principios.

En cuanto a las atribución de funciones en materia de mediación, se atribuye a la dirección de los centros, y a los tutores la de garantizarla y a cualquier miembro de la comunidad escolar, exceptuando el personal de administración y servicios. También pueden ejercer la mediación en los centros, profesionales externos.

La relación entre procedimientos de mediación y sancionadores, únicamente se contempla el uso de la mediación en caso de conductas tipificadas, de forma previa, paralela o posterior, al procedimiento sancionador, llegándose incluso a considerar que la mediación puede servir para anular la sanción impuesta.

Establece como límites para el uso de la mediación, el hecho de que este uso, suponga vulneración de derechos de los miembros de la comunidad, y en especial, cuando se trate casos de agresión grave o acoso escolar

En relación con la gradación de la medida a imponer, la voluntad de participar en un proceso de mediación, se considera como circunstancia atenuante.

b) Tratamiento desde el Observatorio de la Convivencia de la Comunidad Riojana

Este observatorio se puso en marcha en 2006, concretamente el 23 de febrero, pero no hace referencia concreta a la mediación.

2.1.2.14 MADRID

a) Normativa existente

- 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 de 19 de marzo de 2007 (BOCM nº 97, 25-04-2007)

El Decreto 15/2007, establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid pero no contiene ninguna mención expresa a la mediación escolar

b) Tratamiento desde el Observatorio de la Convivencia de la Comunidad de Madrid

En esta Comunidad, esta institución recibe el nombre de *Observatorio Regional de la Convivencia Escolar*, su creación estaba prevista en la proposición de ley 4/2007, y se vincula al Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. En el no hay mención expresa a la mediación.

2.1.2.15. MURCIA.

A esta comunidad, se le dedica un apartado especial desde donde se expondrá y analizará su normativa en materia de convivencia.

2.1.2.16. NAVARRA.

a) Normativa existente

- 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, 24-09-10)

- 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)

Desde las dos normas señaladas, se considera favorablemente la mediación y se pasa a su regulación detallada apostando por su uso en el ámbito educativo de su competencia. Por consiguiente la regulación de esta materia se hace desde la que regula la convivencia de los centros educativos.

El Decreto dedica su capítulo IV a la mediación, como proceso educativo de resolución de conflictos. En su Preámbulo, al establecer medidas que favorezcan la convivencia destaca como una de ellas la mediación, puntualizando que los centros

deben ofrecerla, y su utilización se hará siempre que sea posible, como uno de los derechos del alumnado.

Esta metodología es considerada como estrategia educativa, preventiva resolutoria y reparadora de gestión de conflictos, entre todas las personas de la comunidad escolar.

El Decreto, se desarrolla por la Orden Foral 204/2010, en la que se habla de *mediación educativa*. Recoge una definición clásica del término, al igual que se hacía en el decreto. En ella se encuentra su objetivo final que es el de alcanzar acuerdos con la ayuda del mediador.

Se recogen también los principios básicos de este procedimiento, de los que destacamos el de "Compromiso: las personas que acceden a tomar parte en la mediación son responsables de la transformación de su conflicto, desde una actitud sincera, buscando soluciones y comprometiéndose a asistir personalmente a las reuniones [...]" (art. 2.1.d)

Respecto a las funciones relacionadas con la mediación, atribuye a la dirección de los centros procurar la resolución de conflictos por medio de técnicas pacíficas entre ellas la mediación

A la Comisión de Convivencia, se le atribuye las funciones de crear los equipos de mediación, responsabilizarse de su funcionamiento y organizar los procesos de mediación formal, según lo prescrito en la esta Orden.

En el Decreto se precisa que podrán ejercer funciones de mediación, cualquier miembro de la comunidad educativa que lo desee, con la formación específica para ejercerla manteniendo la imparcialidad y la confidencialidad.

En cuanto a la relación de la mediación con el procedimiento Sancionador, el Decreto, al igual que el Reglamento, disponen que se puede hacer uso de ella para solucionar conflictos de relación, que den lugar a conductas no tipificadas. La mediación puede tener carácter exclusivo o conjunto y su uso podrá ser previo, paralelo o posterior, al procedimiento sancionador, en los casos de conductas contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia.

El procedimiento a adoptar, viene desarrollado en el Reglamento respecto al procedimiento de aplicación paralelo al sancionador, se consideraran las siguientes posibilidades: a) aplicación de la medida educativa correspondiente, en función de los resultados del proceso de mediación; b) modificación de la medida correspondiente, que también dependerá de los resultados de la mediación; c) aplazamiento y revisión de la medida educativa hasta la finalización de la mediación.

Cuando la mediación no consiga efectos positivos, en el plazo establecido, se aplicarán las medidas educativas correspondientes a la conducta objeto de corrección.

El Decreto establece los límites de uso de la mediación en los siguientes supuestos, cuando se trate de alguna de las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia contempladas en el artículo 17 del Decreto, y que hace referencia a agresiones graves, tanto física como moral, contra personal que presta sus servicios en el centro, o contra sus bienes; para las circunstancias agravantes de la responsabilidad del artículo 18; en caso de reiteración de uso del proceso de mediación por el mismo alumno o alumna, durante el mismo curso escolar, sin haber obtenido resultados positivos; cuando las diferencias o desequilibrio entre las partes en conflicto sean insalvables o la desaconsejen; cuando la conducta exija intervención judicial.

La reconciliación o reparación que se produzca en algunas mediaciones, debe comunicarse al director por escrito.

Cuando la mediación suponga una circunstancia atenuante, debe ser aceptada por la dirección del centro y debe estar concluida en un plazo de 8 días lectivos.

Además de por llegar al final del proceso, se considerará finalizada la mediación, cuando la persona mediadora aprecie falta de colaboración de las partes en conflicto, o se den circunstancias que las desaconsejen.

Este Decreto, también recoge en el artículo 23, los requisitos para poder implantar un programa de mediación: "a) constitución del equipo coordinador y/o mediador, b) definición de recursos y condiciones, c) diseño básico del programa, d) inserción del programa en el Plan de Convivencia, e) sensibilización y difusión, f) Actuaciones formativas, g) puesta en marcha del programa, h) evaluación del programa.

b) Tratamiento desde el Observatorio de la Convivencia de la Comunidad de Navarra

Esta Comunidad no tiene observatorio para la convivencia escolar, aunque con funciones similares, está la Asesoría para la Convivencia. Desde esta Asesoría no se hace referencia a la mediación.

2.1.2.17. PAÍS VASCO.

a) Normativa existente

- 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, 16-12-2008)

El Decreto 201/2008 regula el marco de convivencia escolar en el País Vasco y contempla, entre las vías alternativas al procedimiento sancionador, la conciliación y la reparación pero no hace ninguna referencia expresa a la mediación escolar.

b) Tratamiento desde el Observatorio de la Convivencia de la Comunidad del País Vasco

En esta comunidad, se crea el Observatorio de la Convivencia Escolar, por el Decreto 85/2009, de 2 de abril. No tiene atribuciones expresas en materia de mediación, pero es de destacar de su articulado, el referido a sus fines (art.2.b), concretamente cuando al hablar de convivencia, la concibe basada en el respeto, en el diálogo y en una concepción positiva del conflicto, cuya transformación ética y creativa forma parte del proceso educativo.

Mostramos, a continuación, un breve resumen comparativo de las distintas fórmulas normativas y de ejecución de los programas de convivencia de las 17 Comunidades Autónomas referidas a la existencia de legislación en la materia, así como las atribuciones en mediación que tienen los distintos observatorios autonómicos de la convivencia escolar.

COMUNIDAD AUTÓNOMA	Regula la mediación. Forma de regulación	Norma/as reguladora	Existencia del Observatorio de la Convivencia Escolar, u organismo similar/ Atribuciones sobre mediación
ANDALUCÍA	Sí la regula expresamente. No la define, ni establece objetivos ni especifica principios. Atribuye rol mediador a miembros de la C. Escolar y expertos externos. Se considera la mediación como previa al procdt. sancdr.	Normativa sobre Convivencia: Decreto 85/1999; Decreto 1/2007 y Orden de 2007.	Si existe. Atribuciones: proponer formación en mediación para todos los sectores educativos
ARAGÓN	Sí la regula expresamente. No la define. Rol mediador para miembros de la C. Esc. La mediación se considera paralela al procdt. Sancdr. Regula otra ADR, el <i>procdt conciliador</i> , sin principio de confidencialidad; en la conciliación puede haber un mediador.	Normativa sobre Convivencia: Decreto 73/2011.	Existe la “Asesoría para la Convivencia” Atribuciones: no contempla
ASTURIAS	Sí. Expresa y detallada. La define, establece objetivos, recoge principios, efectos. No atribuye rol mediador. Preventiva en condut. no tipifc., y previa, paralela o posterior al procdt. sancdr, con limitaciones. La voluntad de participar es circunstancia atenuante.	Normativa sobre Convivencia: Decreto 76/2007. Decreto 249/2007.	Existe el “Observatorio de Infancia y Adolescencia” Atribuciones: no contempla
BALEARES	Sí la regula expresa y detalladamente. La define, establece objetivos, características. Atribuye Rol mediador a miembros de la C. Escolar. Coexiste con el procdt. Sancdr y se prioriza la mediación. En conductas tipificadas puede ser previa, posterior o suspensiva del procdt. sancdr. (preventiva, resolutive o reparadora). La voluntad de participar es circunstancia atenuante. Regula el Servicio de Mediación y deja la regulación del procedimiento para el RRI. Se contempla otra ADR, la negociación, denominada “ <i>negociación de acuerdos educativos</i> ”.	Normativa sobre Convivencia: Decreto 121/2010.	Si existe. Atribuciones: formación en mediación para profesores y alumnos.
CANARIAS	Sí. Expresa. La define, establece objetivos. Atribuye Rol mediador a miembros de la C. Escolar, los menores con autorización paterna. Medio preventivo y alternativa al proceso sancionador, interrumpe plazos de éste. Es atenuante la colaboración en la resolución pacífica de conflictos y agravante el incumplimiento de los acuerdos de mediación. Se mantiene el <i>procedimiento conciliador</i> regulado desde 2001	Normativa sobre Convivencia: Decreto 114/2011.	No existe

CANTABRIA	Si. Expresa detalla su procedimiento, la define, recoge características y objetivos destacando el de contribuir al desarrollo personal y social y la adquisición de competencias básicas. Atribuye Rol mediador a miembros de la comunidad educativa designados y asesorados por el equipo de mediación del centro. Los pactos de conciliación precisan de reconocimiento de la conducta, petición de disculpas y aceptación de las mismas, la acción reparadora debe ser concretada. La mediación puede ser previa, paralela o posterior al procdt. sancdr, interrumpe sus plazos, estrategia de reparación y reconciliación. Es circunstancia atenuante la voluntad de participar en la mediación.	Normativa sobre Convivencia: Decreto 53/2009.	Si existe Atribuciones: no contempla
CASTILLA LA MANCHA	Si. Expresa, la define, recoge sus características destacando su carácter educativo, y su consideración de metodología ágil para la RC y herramienta de crecimiento personal, sus finalidad la de adquirir hábitos de RPC. Atribuye Rol mediador a miembros de la comunidad educativa, para los casos de especial relevancia deberá ser un adulto. La Mediación puede ser previa, paralela o posterior al procdt. sancdr con límites. Es circunstancia atenuante la voluntad de participar en la mediación.	Normativa sobre Convivencia: Decreto 3/2008 y Orden de 2002.	Sí existe Atribuciones: Proponer formación en mediación para todos la comunidad escolar. Recoger datos sobre mediaciones adoptadas
CASTILLA Y LEÓN	Si. Expresa, la define, destaca la importancia de analizar las necesidades de las partes en conflicto, recogen sus aspectos básicos, y como finalidad, la de reconciliación y reparación del daño causado. Atribuye Rol mediador a miembros de la comunidad educativa con formación. La mediación puede ser previa, paralela o posterior al procdt. sancdr, con límites. Es circunstancia atenuante la voluntad de participar en la mediación. Es paralela a la alternativa de los <i>Procesos de Acuerdos Reeducativos</i> .	Normativa sobre Convivencia: Decreto 51/2007; Orden EDU/1921/2007; Instrucción de 2007	Sí existe Atribuciones: potenciar la mediación y los <i>procesos de acuerdos reeducativos</i> .
CATALUYA	Si. Expresa y detallada, la define, recoge sus características, su finalidad, sus aspectos básicos destacando el aspecto personalísimo de este proceso. Atribuye Rol mediador a miembros de la comunidad educativa con formación. Coexiste con el procdt. Sancdr puede ser previa, posterior o suspensiva del procd. sancdr. (preventiva, resolutive o reparadora), se establecen límites.	Normativa sobre Convivencia: Decreto 279/2006 y Decreto 102/2010.	No existe

VALENCIA	Si. Expresa y de forma breve, la define destaca como objetivo el aspecto del fomento de la participación democrática en el proceso de aprendizaje. Rol mediador: los docentes componentes de los equipos de mediación de los centros con formación específica. Se da al margen del procedt. sancdr. y no se contempla para conductas tipificadas	Normativa sobre Convivencia: Decreto 39/2008.	Sí existe Atribuciones: Intervención mediadora del Observatorio
EXTREMADURA	Si. De forma peculiar, como <i>“Procedimiento Conciliador en Conflictos de Convivencia”</i> , en ellos se incluye la función del mediador. No hay definición, se marca como objetivo, el de orientar las relaciones hacia el reconocimiento de necesidades e intereses. Respecto a las características, como peculiaridad, no contempla la confidencialidad. Atribuye rol mediador a miembros de la comunidad educativa y Comisión de Convivencia. Se da en paralelo al procedmt. sancdr y dentro del procedt. conciliador en conflictos de convivencia en los que concurren reconocimiento de conductas y daño causado, disculpas y compromiso de reparación efectiva. Se precisa solicitud explícita del procedimiento de mediación. El Decreto recoge el procedimiento.	Normativa sobre Convivencia: Decreto 50/2007	Sí existe Atribuciones: no contempla
GALICIA	De forma breve dentro de los <i>“procedimientos conciliados de resolución de los conflictos”</i> . No encontramos definición ni precisión de sus características. Establece el rol de mediador, dentro de los protocolo de actuación en caso de acoso, para los alumnos capacitados o los mediadores ajenos designados por la administración, dependiendo de la gravedad del caso. No existe expresamente relación de la mediación con el procedimiento Sancdr, si implícita en cuanto que el procedmto conciliador suspende los plazos que marca el anterior. La efectiva reparación finaliza el procedimiento	Normativa sobre Convivencia: Ley 4/2011	Sí existe Atribuciones: dinamización de la mediación
LA RIOJA	Se hace referencia. Se regula brevemente. Se considera oportuno que los Planes de Convivencia de los centros creen equipos de mediación. Se orienta para que la regulación detallada de los procesos de mediación se incluya en los Planes de Convivencia.	Normativa sobre Convivencia: Decreto 4/2009 y Orden de 2009	Sí existe Atribuciones: no contempla
MADRID	No se regula. No hay mención expresa de la mediación en su normativa.	Normativa sobre Convivencia: Decreto 15/2007	Existe como <i>“Foro de la Convivencia”</i> Atribuciones: no contempla

MURCIA	No se regula. No hay mención expresa de la mediación en su normativa. Sí la hay para en el Plan Regional de Formación del Profesorado	Normativa sobre Convivencia: Decreto 115/2005; Orden de 2006 y Resolución de 2009	Sí existe Atribuciones: no contempla
NAVARRA	Sí. Expresa y detallada. Se considera la mediación como estrategia educativa. Se define el término, su objetivo final que es el de llegar a acuerdos. Se establecen sus principios. Atribuye Rol mediador a miembros de la comunidad educativa con formación. Se establece la utilización de la mediación con carácter exclusivo conjunta al procedmt. sancdr. y puede ser previa, paralela, posterior al mismo, con establecimiento de límites. Respecto a las medidas correctivas puede modificarlas, aplazarlas o revisarlas.	Normativa sobre Convivencia: Decreto Foral 47/2010 y Orden Foral 204/2010	Existe como "Asesoría de la Convivencia" Atribuciones: no contempla
PAÍS VASCO	No se regula. No hay mención expresa de la mediación en su normativa.	Normativa sobre Convivencia: Decreto 201/2008	Si existe Atribuciones: no contempla

Gráfica 2. Cuadro Resumen de la normativa y atribuciones de los Observatorios de la Convivencia de las CCAA en materia de mediación. Fuente: adaptación Viana (2011)

2.1.3 MARCO NORMATIVO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA

La Región de Murcia, establece por primera vez, el marco regulador de la convivencia en los centros docentes y los procedimientos de actuación en materia de prevención y resolución de conflictos, mediante el conjunto normativo elaborado por la entonces denominada Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Con esta regulación se pretendía contribuir al desarrollo y mejora del proceso educativo dentro del entorno escolar.

a) Normativa existente

En la actualidad, este marco legal autonómico se compone de las siguientes normas:

1. Orden de 6 de mayo de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura por la que **se crea el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Convivencia Escolar**, dependiente de la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad.
2. Decreto número 115/2005, de 21 de octubre, por el que **se establece las normas de convivencia en los centros docentes** sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares.
3. 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 centros sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares. Planes de convivencia y Equipo Especial de Convivencia
4. Resolución de 4 de abril de 2006, de la Dirección General de Ordenación Académica, por la que **se dictan instrucciones en relación con las situaciones de acoso escolar en los centros docentes** sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares. Actuaciones ante situaciones de acoso escolar
5. Orden de 25 de junio de 2006 de la Consejería de Educación y Cultura, por la que **se adscribe el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica**

Específico de Convivencia Escolar, a la Dirección General de Ordenación Académica.

6. Orden de 19 de octubre de 2006, por la que **se crea el observatorio para la convivencia escolar en la Comunidad Autónoma** de la Región de Murcia.
7. Decreto n.º 276/2007, de 3 de agosto, por el que **se regula el Observatorio para la Convivencia Escolar** en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia
8. Resolución 28 septiembre 2009, **aplicación de normas de convivencia escolar** sobre aspectos relativos a la aplicación de las normas de convivencia escolar, aclaraciones sobre el decreto 115/2005
9. **Ley 1/2013, de 15 de febrero, de Autoridad Docente** de la Región de Murcia
 - **Decreto número 115/2005**, de 21 de octubre **por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos.**

Este Decreto es consecuencia del traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado en materia de enseñanza no universitaria a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. El Real Decreto 938/1999, de 4 de junio, finaliza con el proceso de asunción de las competencias educativas y es desde este momento cuando se tiene, a nivel autonómico, la posibilidad de hacer una política educativa adaptada a las necesidades de la Región.

En el artículo 16 del Estatuto de Autonomía de la Región de Murcia, se establece que es competencia de la Comunidad Autónoma, el desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución.

El Decreto 115/2005, derogó por tanto, la norma estatal existente, en materia de convivencia, que era el Real Decreto 732/1995, que establecía los derechos y deberes de los alumnos y su finalidad es la de dotar de normativa propia que establezca los principios básicos por los que se han de regir las normas de convivencia en los centros docentes, así como los derechos y deberes de los alumnos.

En cuanto a su estructura y contenido, encontramos que esta norma consta de 56 artículos, agrupados en títulos, capítulos y secciones, una Disposición Adicional, dos Disposiciones Transitoria y una Disposición Final. El Título I está dedicado a las disposiciones generales, el Título II, a los derechos de los alumno, el Título III a los deberes de los alumnos, el título IV a las normas de convivencia.

En su exposición de motivos destaca como fin primordial del sistema educativo "la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia"

En cuanto a los principios que defiende, hace referencia a la LOCE, concretamente al artículo 1 en donde establece los principios de calidad del sistema educativo, destacando de entre ellos, el que hace referencia a la participación de toda la comunidad educativa en las distintas actividades del centro y especialmente, en las de promoción del necesario clima de convivencia y estudio.

Reconoce que los cambios experimentados en la sociedad, en los últimos años han producido una profunda modificación en las relaciones entre adultos y jóvenes, y esto ha repercutido en los centros, por lo que considera que son los centros, los que deben impulsar la convivencia y ofrecer una respuesta educativa a situaciones de conflicto, a través del desarrollo de valores democráticos fundamentales.

En él se considera primordial la existencia de un ambiente de trabajo positivo, para favorecer la transmisión de conocimientos y valores, por lo que son muy importantes las medidas que fomenten la responsabilidad y la convivencia. Para todo ello cree necesaria la participación de profesores, alumnos, padres y otros miembros de la comunidad, participar plenamente en esa mejora como referente obligado del modelo de centro educativo que se pretende impulsar en la Región.

Considera que en este modelo de centro, el profesorado tiene una gran responsabilidad y por consiguiente debe contar con los instrumentos necesarios y eficaces para el desarrollo del trabajo en el aula. Considera de igual modo, que el profesorado tiene que superar dificultades en materia de resolución de conflictos, por

lo que considera necesario el respaldado de su autoridad, entendida, en el propio Decreto, como capacidad que se reconoce al profesor, conferida por la sociedad y basada tanto en su competencia y calidad profesional como en el hecho de ser transmisor de modelos educativos.

El objetivo del Decreto es el de proporcionar un marco equilibrado de convivencia, en el que quede garantizado el cumplimiento de los derechos y deberes del alumnado.

Subraya como prioritario establecer medidas para *prevenir conflictos*, considerando como tales medidas, la tipificación de conductas contrarias a la convivencia, la agilización de los procedimientos correctores y el reconocimiento de las nuevas atribuciones del director; en cuanto a la participación de otros órganos de la comunidad educativa considera que todos ellos, deben velar por el cumplimiento de las normas y la elaborar los Planes de convivencia escolar.

Será labor de los centros adaptar a las características del alumnado y las circunstancias de su entorno, tanto los Planes de convivencia como los Reglamentos de régimen interior.

Del desarrollo de su articulado destacaremos:

Dentro del Título I, Disposiciones generales, el artículo 2, al establecer los derechos y deberes de los alumnos, remite al artículo 2 de la derogada LOCE.

En el artículo 3 se establecen las garantías respecto al cumplimiento de los derechos y los deberes de los alumnos y así recoge que los órganos competentes en esta materia son la Consejería de Educación y Cultura y los órganos de gobierno y de participación en el control y gestión de los centros, cada uno dentro del ámbito de sus respectivas competencias, en consonancia con lo establecido en el Decreto.

En los artículos 4 y 5 quedan establecidos los principios informadores de las normas de convivencia, que posteriormente se desarrollan en el Título IV.

A este respecto el artículo 4, que hace referencia a la Convivencia y prevención de conflictos, establece que: "El Director favorecerá la convivencia en el centro y adoptará las medidas preventivas necesarias para garantizar los derechos de los alumnos, el cumplimiento de sus deberes" (4.1). Como medida preventiva establece la

de potenciar la comunicación constante y directa del profesorado, en particular los tutores, con los padres o representantes legales de los alumnos. Se recoge también en este apartado, la obligación de los centros de elaborar Planes de convivencia escolar para el logro de los objetivos de este Decreto.

Con respecto a los profesores se señala que todos los pertenecientes a cada grupo de alumnos, coordinados por el tutor, constituyen el equipo educativo, responsable en primera instancia, de la prevención de conflictos y hacer respetar las normas de convivencia en el aula y en el resto de dependencias del centro. Asimismo, participarán los profesores en la resolución de conflictos en todo el ámbito del centro.
(4.2)

El artículo 5, que se ocupa de la *resolución de conflictos* e imposición de medidas correctoras, establece que estas funciones son competencia del Director, en virtud de lo establecido en el artículo 79.h) de la LOCE; también es función del Director la de comunicar trimestralmente al Consejo Escolar, estas acciones.

El mismo artículo, atribuye al Consejo Escolar las funciones de conocer dichas resoluciones y medidas correctoras y velar por que las sanciones se atengan a lo establecido en el Decreto y por consiguiente en el artículo 82.e) de la LOCE.

El artículo 6, se dedica a la regulación de la **Comisión de Convivencia** del Consejo Escolar, que como dispuso la LOCE, se encuentra en el seno de este Consejo, recoge su razón de ser, al considerarse como elemento necesario para el cumplimiento de una de las funciones del Consejo Escolar, velar por el correcto cumplimiento de los derechos y deberes de los alumnos. En cuanto a la composición de esta Comisión, el Decreto recoge que estará formada por el Director, que será su presidente, el Jefe de estudios, un profesor, un alumno y un padre o madre, elegidos por y entre los representantes de cada sector en el Consejo Escolar. (Art. 6.1).

Respecto a su intervención se precisa que el Director será quién requiera la intervención de esta Comisión, con el fin de que pueda emitir su opinión en lo relativo a la prevención y resolución de conflictos.

También dispone que la Comisión, pueda recurrir a otros miembros o profesionales especializados en la atención educativa, como, entre otros, los

departamentos de orientación y los equipos psicopedagógicos, cuando la naturaleza de la actuación emprendida, así lo requiera, y fija que las pautas que regularán la actuación de la Comisión de Convivencia se establecerán en el Reglamento de Régimen Interior de cada centro, (Art. 6.3).

En el artículo 7, se establecen las funciones de la Comisión de Convivencia señalando las siguientes:

- a) Canalizar las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa representados en el Consejo Escolar para mejorar la convivencia, el respeto mutuo y la tolerancia en los centros; b) coordinar el Plan de Convivencia escolar y desarrollar iniciativas que favorezcan la integración de todos los alumnos; c) proponer al Consejo Escolar las medidas que considere oportunas para mejorar la convivencia en el centro; d) dar cuenta al pleno del Consejo Escolar, al menos, dos veces a lo largo del curso, de las actuaciones realizadas y resultados obtenidos; e) Cualesquiera otras que puedan serle atribuidas por el Consejo Escolar, relativas al conocimiento de la *resolución de conflictos*.

El artículo 8 se dedica a la evaluación y seguimiento de las normas de convivencia, y se dictamina que el Consejo Escolar elaborará al finalizar cada curso escolar, un informe de evaluación cuyo contenido estará formado por los resultados de la aplicación de las normas de convivencia, el análisis de los problemas detectados y propondrá la adopción de medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia. Dicho informe se incluirá en la Memoria anual. La Consejería de Educación y Cultura establecerá los mecanismos oportunos para que tales aportaciones sean consideradas en los posteriores Planes de convivencia escolar.

El artículo 9 está dedicado al **Reglamento de Régimen Interior**, a su elaboración y contenido. Dicho Reglamento será elaborado con la participación efectiva de todos los sectores de la comunidad educativa, será informado por el Claustro de profesores y aprobado por el Consejo Escolar. Su contenido será el conjunto de normas de convivencia que rijan en el centro, adaptadas a la edad y características del alumnado y a los derechos y deberes reconocidos en el Decreto. También puede contener otras normas destinadas a la organización y participación en

la vida del centro. El Reglamento no podrá tipificar conductas objeto de corrección, ni establecer medidas educativas de corrección, no contempladas en el Decreto. El Reglamento contendrá los mecanismos de participación de todos los componentes de la comunidad educativa; a este respecto se establece que en el caso de los padres, se atenderá a lo establecido en el artículo 3 de la LOCE.

El Título II, está dedicado a los **derechos de los alumnos** Además de los derechos académicos, el Decreto recoge otros de distinta naturaleza.

La concreción de esos derechos comienza con el artículo 10. *Respeto mutuo*, de todos los miembros de la comunidad escolar, con el establecimiento de los límites de las libertades personales recogidos en la Constitución (art. 10.1) respecto a los derechos de los demás miembros de la comunidad educativa, como fundamento de paz social.

El artículo 11 recoge el derecho a recibir una *formación integral*, que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad, en consonancia con el Artículo 27 de la Constitución. Recoge igualmente que este derecho precisa de una jornada de trabajo adecuada y un ambiente de trabajo que favorezca el desarrollo de la actividad docente, garantizada por el ejercicio de la autoridad del profesor.

En el artículo 12, se recoge el derecho a recibir *ayudas y apoyos*, que permitan superar las desventajas de tipo personal, familiar, socioeconómicas y particularmente cuando se trata de necesidades educativas especiales que dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo. En este artículo también se contempla que la Consejería de Educación y Cultura promoverá políticas educativas de integración y compensación de situaciones de desventaja social con la implicando de otras instituciones. Contempla la necesidad *del* desarrollo de medidas que eviten la discriminación, se pondrán especial atención en el respeto de las normas de convivencia y establecerán Planes de convivencia escolar para garantizar la plena integración de todos los alumnos del centro.

El artículo 16 está destinado al derecho a que se respete la *libertad de conciencia* de los alumnos y el derecho a la *formación religiosa y moral*, en consonancia con lo establecido en la Constitución y los Tratados y Acuerdos

Internacionales ratificados por España. Su ejercicio real será ejercido por los padres en línea con lo establecido en la CE.

El artículo 17 recoge el derecho que hace referencia a la *Integridad y dignidad personal* en estos términos: "Todos los alumnos tienen derecho a que se respete su integridad y dignidad personal, así como a la protección contra toda agresión física o moral, según el artículo 22.c) y d) de la LOCE.

El Título III dedicado a los deberes de los alumnos, de entre su articulado destacaremos los siguientes apartados del artículo 37, que hace mención al deber de respeto al profesor: a) mostrar respeto al profesor, colaborando con responsabilidad en el ejercicio de la autoridad docente y en la transmisión de conocimientos y valores, b) cumplir las normas y seguir las pautas establecidas por el profesor para hacer posible la organización del aula [...]

En el artículo 38, dedicado a la tolerancia y solidaridad con los compañeros se establecen como deber hacia los demás la practicar la tolerancia, el rechazo de todo tipo de discriminación por cualquier circunstancia personal o social. (Art. 38.a).

Ejercer la solidaridad y practicar el compañerismo. (Art. 38.b).

En cuanto a la participación en el centro y el respeto a los restantes miembros de la comunidad educativa el Artículo 39 dispone: los alumnos deberán participar y colaborar en la *mejora de la convivencia escolar* y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros a la educación, respetando igualmente, la libertad de conciencia y las convicciones religiosas, morales e ideológicas dentro de los principios democráticos, así como la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa y deberán rechazar toda discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo o cualquier otra circunstancia. (Art. 39. a, b, f,). Igualmente recoge este artículo el deber de los alumnos de participar en la vida y funcionamiento del centro.

El Capítulo IV lo dedica a **Normas de convivencia**. Se divide en tres capítulos en los que se recogen los siguientes apartados: Capítulo I, Planes de Convivencia, su elaboración y evaluación; Capítulo II, Conductas contrarias a las normas de convivencia

en el centro; Capítulo III, Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro.

Respecto a los Planes de convivencia escolar, se recogen unas disposiciones generales referidas a su elaboración y evaluación contemplando una serie de puntos:

1. Los Centros elaborarán Planes de convivencia escolar que contemplen las características del alumnado y las circunstancias de su entorno, que impliquen a todos los colectivos que intervienen en el proceso educativo y que *eviten los posibles conflictos*, impulsando medidas formativas y desarrollando actitudes responsables y respetuosas. La Consejería de Educación y Cultura establecerá las orientaciones para la elaboración de estos Planes, que serán evaluados periódicamente para introducir las mejoras propuestas.
2. El Director, los demás órganos de gobierno y de participación del centro, el profesorado y los restantes miembros de la comunidad educativa pondrán *especial cuidado en la prevención* de actuaciones contrarias a las normas de convivencia, estableciendo las necesarias medidas educativas y formativas.
3. El Director podrá proponer a los padres o representantes legales del alumno y, en su caso, a las instituciones públicas competentes, la adopción de medidas dirigidas a mejorar aquellas circunstancias personales, familiares o sociales que puedan ser determinantes de actuaciones contrarias a las normas de convivencia. (Art. 40. 1, 2, 3).

Seguidamente contempla la manera en que se hará la valoración del incumplimiento de las normas de convivencia para la cual dispone que:

Los incumplimientos de las normas de convivencia, tipificados en este Decreto, habrán de ser valorados considerando la situación y las condiciones personales del alumno. Para ello, los órganos responsables de la instrucción del expediente y de la imposición de correcciones deberán tener en cuenta la edad del alumno y sus circunstancias personales, familiares o sociales, tanto en el momento de decidir sobre su incoación o sobreseimiento como en el de determinar la medida aplicable. A tales fines, podrán solicitar los informes que estimen necesarios sobre las aludidas circunstancias y recomendar, en su caso, a los padres, representantes legales del alumno o instancias públicas competentes, la adopción de las medidas que resulten oportunas. (Art. 41).

En cuanto a las medidas de corrección de conductas contrarias a la normativa dicta unos principios generales corrección:

Principios generales de la corrección:

1. Las correcciones que se apliquen por el incumplimiento de las normas de convivencia tienen un *carácter educativo y recuperador*, garantizan el respeto a los derechos del resto de los alumnos y procuran la mejora en las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa.
2. En todo caso, sin perjuicio de las previsiones del artículo anterior, en la corrección de tales incumplimientos deberá tenerse en cuenta:
 - a) Que ningún alumno podrá ser privado del ejercicio de su derecho a la educación, ni, en el caso de la educación obligatoria, de su derecho a la escolaridad, de acuerdo con lo dispuesto en el párrafo segundo del artículo 53.2 del presente Decreto
 - b) Que no podrán imponerse correcciones contrarias a la integridad física y a la dignidad personal del alumno.
 - c) Que las correcciones guarden proporcionalidad con la conducta del alumno y contribuyan a la mejora de su proceso educativo. (Art. 42)

En cuanto a la reparación de daños materiales el Decreto contempla la obligatoriedad de reparar los daños causados:

Los alumnos, que individual o colectivamente causen daños de forma intencionada o por negligencia a las instalaciones del centro o su material, así como a los bienes de sus compañeros, profesores y personal del centro, quedan obligados a *reparar el daño* causado o hacerse cargo del coste económico de su reparación. Igualmente, los alumnos que sustrajeren bienes en el centro deberán restituir lo sustraído. Los padres o representantes legales serán responsables civiles en los términos previstos en las leyes. (Art. 43)

El artículo 44 se ocupa de la gradación de las correcciones, y considera dos tipos de circunstancias, las *paliativas*, y las *acentuantes*, que hacen referencia a las circunstancias atenuantes y agravantes.

Como circunstancias paliativas se recogen, el reconocimiento espontáneo de la conducta, la ausencia de intencionalidad maliciosa de causar daño o de perturbar las

actividades del centro, la reparación voluntaria de los daños producidos, ya sean físicos o morales y el carácter ocasional de la conducta.

Considera conductas acentuantes, la premeditación y la reiteración, las conductas que suponga atentar contra el derecho a no ser discriminado por cualquier circunstancia de carácter personal o social, las conductas dirigidas contra quienes se hallase en situación de inferior edad, minusvalía, reciente incorporación al centro o situación de indefensión, las conductas, la publicidad en la comisión de la infracción y la naturaleza y entidad de los perjuicios causados al centro o a cualquiera de los integrantes de la comunidad educativa.

El artículo 46, establece como ámbito de las conductas por corregir el recinto del centro tanto en horario escolar como durante la realización de actividades complementarias y extraescolares. Establece que se podrán corregirse las actuaciones del alumno que, realizadas fuera del recinto escolar, motivadas o directamente relacionadas con la vida escolar y afecten a sus compañeros o a otros miembros de la comunidad educativa.

Respecto a la supervisión del cumplimiento de las correcciones se establece en el artículo 47, que es tarea de los Directores y éstas deberán cumplirse en los términos en que hayan sido impuestas. La función de los Consejos Escolares será la de conocerán su imposición y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente.

El Decreto dedica el Capítulo II a las Conductas contrarias a las normas de convivencia en el centro, por lo que a través de los artículos 48, 49, y 50, se recogen aspectos como el de la tipificación de esas conductas; las medidas educativas de corrección; la aplicación por el correspondiente los órganos competentes; los procedimientos; los plazos de prescripción; la forma de comunicación de la imposición de esas medidas a las familias y los plazos de las posibles reclamaciones por parte de los alumnos, padres o representantes legales.

Se dedica el Capítulo III a Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro. A través de los artículos 51, 52, 53, 54, 55 y 56, se aborda

exhaustivamente, el procedimiento a seguir para el tratamiento de dichas conductas, detallando todos sus aspectos tales como: tipificación de conductas; tipo de medida correctora a imponer, señalando que dichas medidas serán eminentemente educativas; la aplicación por los órganos competentes, a través de dos posibles procedimientos, el abreviado o el ordinario; el establecimiento de los plazos para la prescripción; la posibilidad de adopción de medidas provisionales; la designación y recusación del instructor; la instrucción y resolución del expediente; la notificaciones a las familias y la posibilidad de presentar recurso de alzada por parte del alumno, sus padres o representantes legales. En los anexos se recoge de forma esquemática, el desarrollo de este capítulo.

El Decreto 115/2005, no hace ninguna referencia expresa a la mediación escolar, si bien considera que corresponde a los centros, impulsar la convivencia y ofrecer una respuesta educativa a situaciones de conflicto, a través del desarrollo de valores democráticos fundamentales.

- 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.

La Orden, hace referencia a la preocupación que suscita la convivencia escolar y la relevancia que adquieren los aspectos relativos a su mejora que considera alterada y deteriorada por *situaciones de conflicto*. Considera igualmente que estas situaciones, cuestionan la figura del profesorado y la función educativa de los centros.

Remite a la LOCE y la modificación que se hace de ella por la disposición adicional quinta de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la violencia de género, desde donde se establece como uno de los principios de calidad del sistema educativo, entre otros, la formación en el respeto de los derechos y deberes fundamentales, de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios

democráticos de convivencia, la *formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos* y no violencia en todos los ámbitos de la vida, (art. 1)

Hace referencia al Decreto 115/2005, respecto a la necesidad del establecimiento de los Planes de Convivencia en cada centro, elaborado con la implicación de todos los colectivos que intervienen en el proceso educativo, y adaptados a las características del alumnado y su entorno.

Igualmente hace referencia al Pacto Social por la Educación en la Región de Murcia de julio de 2005 en el que se determinan como acciones específicas, la creación de comisiones que colaboren con los centros en la resolución de conflictos en y la necesidad de formar al profesorado medidas de prevención y tratamiento de conflictos.

En el artículo 1 se precisa que el objetivo de esta Orden es el de establece el desarrollo de medidas relativas a la mejora de la convivencia en los centros escolares sostenidos con fondos público.

Dedica el artículo 2 a las actuaciones relacionadas con la mejora de la convivencia y la prevención de conflictos a través de los Planes de Convivencia. El artículo 3 contempla los aspectos referidos al contenido, seguimiento y evaluación de estos Planes.

El artículo 4, se ocupa de las actuaciones para intervenir en situaciones de alteración de la convivencia en el centro, se especifica que los centros, deberán elaborar protocolos de actuación para aplicar en situaciones que produzcan alteración de la convivencia incluyendo las actuaciones específicas para casos de acoso. Los CEIP, podrán contar con los recursos de solicitar la colaboración de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPS); en situaciones de especial conflictividad, todos los centros, podrán solicitar la colaboración de los Equipos Específicos de Convivencia Escolar, (art. 4.2).

El artículo 5 lo dedica a las actuaciones específicas y procedimiento de intervención ante situaciones de acoso.

El artículo 6 recoge las actuaciones de seguimiento y de evaluación de la mejora de la convivencia en los centros, y hace corresponder a la Comisión de Convivencia, el

seguimiento y coordinación del Plan de convivencia. Especifica que el RRI, respecto a las actuaciones de la Comisión de convivencia, debe incluir el modelo de funcionamiento, el calendario de reuniones y el sistema de información sus decisiones. Se recoge también la obligación del Equipo Directivo, de informar al Consejo Escolar, de aspectos relacionados con la aplicación del Plan de Convivencia, destacamos la de tener que informar sobre la formación relacionada con la convivencia. Con posterioridad a esta información, corresponde al Consejo Escolar, elaborar el Informe Anual de Convivencia. Corresponde a la Dirección General de Ordenación Académica, a partir de estos informes de los centros, elaborar un Informe Regional sobre Convivencia.

Desde el artículo 7, dedicado a la formación permanente del profesorado y elaboración de materiales, se especifica que este aspecto es clave para la mejora de la convivencia. Se incluye en el apartado primero, referido al Plan Regional de Formación del profesorado la *única referencia a la mediación*, al recoger, como una de las líneas prioritarias, de las actividades de formación referidas a la función tutorial, la de promoverán la detección y resolución pacífica de conflictos, los **procedimientos de mediación escolar** y la identificación de situaciones de acoso, (art. 7.1.b). A tal finalidad, se contempla estos temas como prioritarios, para que la Consejería de Educación y Cultura autorice proyectos de investigación e innovación educativa, (art. 7.2)

En la segunda Disposición transitoria, se establece el calendario de para la elaboración de los Planes de Convivencia, fijándose el curso 2005-2006 como periodo de elaboración e inclusión en el PEC de dichos planes, y el curso 2006-2007 se establece como el de entrada en vigor de los mismos.

- **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**.

A través de esta Resolución se especifican el marco normativo regional que regula la convivencia en la Región de Murcia: Decreto 115/2005, Orden de 20 de

febrero de 2006, Resolución de 4 de abril de 2006, junto a los cuadros interpretativos para la tipificación y corrección de conductas contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia y los modelos de formularios elaborados por la Dirección General de Ordenación Académica para llevar a cabo los procedimientos ante dichas conductas.

Renueva y actualiza las instrucciones y orientaciones recogidas en la resolución precedente, Resolución de 13 de junio de 2006, relacionada con aspectos relativos a la aplicación de las normas de convivencia, implantación de los Planes de convivencia, seguimiento difusión y evaluación de los mismos, según lo establecido en los artículos 6.1 y 6.2 de la Orden de 20 de febrero de 2006 y reitera las actuaciones previstas por la misma para las situaciones de presunto acoso.

Dedica el artículo tercero a aclarar los aspectos relativos a la corrección de las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia, según lo establecido en el Decreto 115/2005.

Como novedad contemplada en esa norma, el artículo quinto recoge, explícitamente, aspectos relacionados con el *uso de teléfonos móviles* en los centros; dispone en este sentido, que los centros incluirán en su RRI, las indicaciones que estimen oportunas para la *prevención y resolución de conflictos causados por estos dispositivos* cualquier otro de similar naturaleza. Considera como falta gravemente perjudicial para la convivencia del centro, la grabación o difusión, a través de cualquier imágenes relacionada expresamente con la vida escolar y pueda dañar los derechos fundamentales recogidos en la Constitución, (arts. 15, 17, 18, 27).

Desde esta norma, no se hace referencia alguna a la mediación escolar. Tampoco se hace referencia de manera explícita, a otros procedimientos alternativos, a la vía sancionadora, para la resolución de conflictos. Deja a criterio de los centros, el establecimiento, desde sus Planes de Convivencia, de medidas que mejoren el clima escolar. Dentro de la función tutorial, sí contempla el desarrollo de hábitos de convivencia y medidas preventivas de resolución de conflictos, pero sin especificar ninguna.

- **Ley 1/2013, de 15 de febrero, de Autoridad Docente** de la Región de Murcia

En su preámbulo esta ley expone como motivo de la misma la necesidad de crear un ambiente de convivencia en la escuela, ante la vertiginosa transformación de la sociedad, en el que la figura del docente ostente la autoridad necesaria y reciba el respeto que su función merece. Remite a los artículos 4.2.f y 6.4 de la LODE, en los que se establece la obligación para los alumnos y padres de respetar al profesorado. Así mismo reconoce que corresponde a las administraciones públicas, la adopción de medidas oportunas para garantizar la debida protección y asistencia jurídica, del profesorado así como la cobertura de la responsabilidad civil respecto a los hechos que se deriven del ejercicio profesional, en cumplimiento del artículo 105 de la LOE.

La finalidad de la ley es la de potenciar las funciones del docente y reafirmar su figura que considera pilar fundamental del sistema educativo, por lo que se debe reconocer su condición de autoridad pública. Pretende ser una ley cercana a la realidad social que trata de aportar soluciones eficaces para la protección y el reconocimiento de la figura del docente.

Los principios generales que inspiran esta ley son: el derecho de todos a la educación (art. 27.1 de la Constitución española); la educación y formación de calidad; el reconocimiento de la institución educativa como pilar para el aprendizaje de los valores de convivencia, respeto, tolerancia y pluralismo; la consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la enseñanza y como imprescindible en la formación de ciudadanos responsables así como el reconocimiento de la figura del docente como esencial en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo personal del alumnado; el respeto a las normas de convivencia de los centros educativos; el respeto al ejercicio de todos los derechos y cumplimiento de deberes de los miembros de la comunidad educativa.

Dentro del articulado de esta ley y respecto al tema de la resolución de conflictos, destacaremos que dentro de los derechos en el ejercicio de la función docente se encuentran los de desarrollar su tarea en un clima de orden, disciplina y convivencia (art. 4.b) y la toma de decisiones rápidas, proporcionadas y eficaces que le

permitan mantener el ambiente adecuado en cualquier actividad tanto lectiva como complementaria o extraescolar desarrolladas por los centros, así como para investigar los hechos que lo perturben." (Art. 4.d).

El análisis de esta norma nos lleva a destacar que pese a su inclusión, por parte de la Consejería de Educación, Universidades y Empleo, en el marco normativo regulador de la convivencia en los centros docentes y los procedimientos de actuación en materia de prevención y resolución de conflictos, no hallamos en ella ninguna referencia a medidas de carácter estructural ni preventivo ni tampoco se aborda el tema de la resolución pacífica de conflictos y por tanto no se hace referencia a la mediación.

b) El Observatorio de la Convivencia Escolar de la Región de Murcia

Lo crea el Gobierno de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia a propuesta del titular de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, según Decreto 276/2007, de 3 de agosto, en cumplimiento del compromiso adquirido a través del Pacto Social por la Educación en la Región de Murcia, suscrito por la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación y los agentes sociales murcianos.

De su definición destacamos que se trata de un órgano colegiado que actúa como órgano permanente de recogida de información sobre la convivencia escolar. Su objetivo es el contribuir a la mejora del desarrollo de la actividad escolar en los centros y la propuesta de medidas que mejoren el clima escolar. Está basado en el principio de colaboración institucional.

El modo de recoger la información es mediante la evaluación y diagnóstico de de la convivencia de los centros educativos de su ámbito de actuación, que son los centros educativos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia a excepción de los centros de enseñanza universitarios.

Como funciones este Observatorio señala las siguientes:

1. Impulsar la creación de un sistema de recogida y análisis de la información en relación con la convivencia en los centros.

2. Actuar como órgano permanente de recogida de información sobre la convivencia escolar.
3. Analizar la información recogida en torno a la convivencia en los centros y proponer los correspondientes planes de mejora.
4. Proponer, a partir de los datos recogidos actuaciones relativas a:
 - Elaboración de modelos de convivencia que faciliten a la comunidad educativa estrategias en el desarrollo de habilidades sociales para la mejora de la convivencia.
 - Asesoramiento a las familias sobre los planes de actuación elaborados.
 - Formación del profesorado en materia de prevención, resolución de conflictos y habilidades sociales.
5. Orientar a la comunidad educativa en lo relativo a la convivencia escolar.
6. Difundir el análisis de los datos, investigaciones y experiencias de los centros sobre los planes de actuación aplicados.
7. Elaborar y aprobar la memoria del trabajo realizado a lo largo del curso escolar.

Según su propia normativa el Observatorio se establece como la estructura de referencia en el estudio de la violencia y de la convivencia en los centros, se conformar como herramienta para favorecer el respeto a la integridad y dignidad de la persona, y la protección contra todo tipo de actos violentos.

Su finalidad es la de contribuir a la mejora y al desarrollo del proceso educativo, mediante la prevención y el análisis de conflictos y la planificación y coordinación de programas de actuación destinados a promover un clima escolar favorecedor de la convivencia y el estudio.

Líneas prioritarias de actuación:

1. Campaña de prevención sobre el acoso escolar que aumente las competencias de los agentes educadores del niño para identificar y prevenir el acoso escolar.
2. Plan Regional de Prevención y Apoyo a los centros para la mejora de la convivencia escolar, que planifique y coordine las distintas actuaciones en esta

materia, que sea evaluable y flexible y que se adecue a las necesidades de la comunidad educativa.

3. Protocolo de Coordinación / Colaboración / Cooperación con instituciones del Pleno del Observatorio, en actuaciones en materia de Convivencia Escolar.

Del análisis de sus datos, podemos comprobar que no se hace ninguna mención expresa a la mediación por consiguiente comprobamos también que este organismo carece de atribuciones relacionadas directamente con la misma.

No obstante el Observatorio, en los Informes sobre Convivencia que viene elaborando desde 2007, siendo el último de ellos el de 2012, recoge, en el apartado dedicado a la formación, las actividades promovidas desde este organismo, materializadas en encuentros y jornadas sobre convivencia y buenas prácticas educativas, que se han realizado con una periodicidad anual desde 2008; de su análisis concluimos que en todos estos encuentros ha sido abordado el tema de la mediación con mayor o menor intensidad, bien como parte de alguna de las ponencias o como ejemplo de alguna de las buenas prácticas aportadas por los centros docentes de la Región. Los documentos frutos de estas actividades se encuentran recogidos en la web del Observatorio.

De igual modo, en estos Informes se recoge la colaboración con otras instituciones y organismos que potencian la labor educadora, de entre las mismas destacamos la colaboración entre la Consejería de Educación y el Tribunal Superior de Justicia para el desarrollo del Programa Educando en Justicia, que consta de tres fases, la tercera de ellas es la que se ocupa del *Proyecto Juez de Paz Educativo*, relacionado con la mediación puesto que aborda la resolución pacífica de conflictos a través de otra de las ADR, la *conciliación*. Exponemos seguidamente las características principales del programa.

El **Proyecto Juez de paz Educativo (JPE)**¹¹ comienza como experiencia piloto en el curso escolar 2007/2008, en tres IES de la Región de Murcia, el IES Licenciado

¹¹ El proyecto Juez de Paz Educativo recibió el premio del CGPJ a la Transparencia en 2011. En la web de la Consejería se puede acceder al vídeo explicativo del Proyecto.

Francisco Cascales de Murcia, el IES Aljada de Puente Tocinos y el IES Gil de Junterón de Beniel.

En su justificación se expone que el tratamiento de los problemas disciplinarios a través de los procedimientos marcadamente sancionadores, debe representar una medida excepcional.

Como objetivo se propone el de proporcionar a los centros una herramienta de carácter preventivo, basada en promover experiencia de justicia restaurativa de reparación de los daños causados y la mejora de la convivencia mediante la formación de ciudadanos responsables capacitados en la resolución de conflictos en la comunidad educativa,

La puesta en práctica de la experiencia se lleva a cabo en cada centro por el equipo de Juez de Paz Educativo integrado por al menos un alumno y una alumna y un profesor o profesora, coordinador de la convivencia, que ejerce de secretario. El equipo actúa en coordinación directa con la Comisión de Convivencia.

Como principios básicos y ámbito de aplicación el Proyecto JPE destaca:

- Carácter educativo y recuperador de las medidas adoptadas. La corrección de conductas contrarias a la norma debe procurar la mejora de la convivencia y las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.
- Principios de intervención mínima y de proporcionalidad de las medidas. Debe procurarse agotar cuantas medidas previas favorezcan la reconducción del conflicto.
- JPE interviene en los conflictos tipificados de "baja intensidad"(Artículo 48 del Decreto 115/2005).
- El JPE podrá intervenir en conflictos tipificados de "gran intensidad" con la supervisión de la Dirección del centro y previo análisis de los perfiles de los implicados.
- Se ofrecerá la conciliación como estrategia de "Reparación" tras la aplicación de una medida correctora o sanción a una conducta tipificada en el artículo 51 del Decreto 115/2005.

Formación de los Equipos de JPE:

La formación de estos equipos se hacía en dos fases, en primer lugar se formaba a los profesores coordinadores de cada centro a través de cursos de formación de los CPR de la Región, y en un segundo momento, estos profesores formaban a los alumnos de sus centros; en esta fase se contaban también con la intervención de un juez o magistrado. El contenido de esa formación estaba basado en técnicas de resolución de conflictos y mediación. Desde la experiencia piloto el Proyecto contó, para esta formación, con el asesoramiento y la colaboración del Máster de Mediación de la Universidad de Murcia.

c) Pactos Sociales por la Educación

El objetivo fundamental de estos pactos, suscritos, entre la Administración Educativa y los principales agentes sociales y sectores representativos de la comunidad educativa, como se recoge en la introducción del primero de ellos, es la mejora del sistema educativo regional que incluye, entre otras actuaciones, la mejora de la convivencia en los centros educativos de la Región de Murcia. Las acciones a realizar al respecto, vienen definidas en los Planes de Acción.

Se suscribieron dos pactos:

- I Pacto Social por la Educación para el periodo 2005-2009
- II Pacto Social por la Educación para el periodo 2009-2012

Del primer Pacto destacaremos la importancia que le concede a la existencia de un buen ambiente de trabajo para la transmisión de conocimientos cuando declara "Cualquier mejora educativa está condicionada a la existencia de un ambiente de trabajo positivo, de un entorno que favorezca la transmisión de conocimientos, valores y normas. De ahí la importancia de adoptar medidas que fomenten la responsabilidad y la convivencia, [...]" (Objetivo específico 4).

El segundo Pacto establece ocho líneas de calidad y de ellas destacamos las que dan cabida a la mediación escolar:

- Primera Línea de Calidad, desde donde se abordan las medidas para la mejora del rendimiento escolar, en ella se recoge como uno de sus objetivos: "potenciar las funciones del Observatorio de la Convivencia, facilitando la recogida de datos para su posterior análisis y estudio de

los mismos en relación con la mejora de la convivencia y la mediación escolar en la Región de Murcia" (Objetivo k).

Entre las actuaciones contempladas para esta primera línea de calidad destacaremos la 17ª, que hace referencia al estímulo de la participación del alumnado en actividades relacionadas con la mejora de la convivencia.

- Cuarta Línea de Calidad, contempla las medidas para la mejora en la formación del profesorado; en ella encontramos como uno de sus objetivos: "Promover proyectos de mejora de la convivencia y mejora de la mediación escolar" (Objetivo c).

Entre sus actuaciones encontramos las de ejecución de planes de mejora de la convivencia, mediación y reducción del absentismo; para ello se deben incluir, entre otros, contenidos relacionados con la educación para la paz y la no violencia.

2.1.4. CONCLUSIONES SOBRE LA NORMATIVA

El análisis de la legislación en materia de educación nos lleva a una serie de conclusiones, respecto a los antecedentes legales, la legislación vigente, la legislación autonómica. Dedicaremos un apartado especial a las conclusiones referidas a la legislación en materia de convivencia, de la Región de Murcia.

2.1.4.1. CONCLUSIONES A NIVEL ESTATAL Y AUTONÓMICO

En primer lugar hemos de reconocer que España ha pasado, desde 1970 hasta la actualidad, por cuatro sistemas educativos, y siete leyes educativas diferentes, hasta llegar a la denominada la Ley Wert¹², de reciente aprobación.

Cada uno de ellos ha intentado una modificación del sistema o ley precedente, desde su óptica particular, y con la celeridad impuesta por los cambios de mandato, lo que ha ocasionado faltas de consenso y malestar en la educación, con repercusión en la sociedad en general.

¹² Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

La entrada en vigor de algunas de estas leyes, ha supuesto el rechazo pleno de los sindicatos de profesores; otras han chocado con la oposición de diferentes sectores de la comunidad educativa, ocasionada por la implantación de asignaturas como la Religión, la Ética, o recientemente la Educación para la Ciudadanía, que dio lugar a posturas firmes de repulsa como la objeción de conciencia.

No obstante, hemos de reconocer que el camino recorrido desde 1970, representa la apertura a los planteamientos democráticos de la educación, da cabida a regular el aspecto de la convivencia, la participación de todos los sectores de la comunidad escolar, la autonomía de los centros, para una mayor adecuación al contexto y sobre todo tenemos que reconocer que se ha producido un gran avance en el sentido de que, así como en el punto de partida de estas reformas educativas se encontraba la necesidad de conseguir el *Derecho a la Educación* para todos, en nuestros días lo que se pretende es la mejora de la *calidad de la educación, para todos*.

Respecto al tratamiento normativo de la conflictividad, hemos podido ver que de manera general, éste se ha hecho desde la regulación de la convivencia, y por tanto, hemos destacado, de cada una de las leyes educativas, los aspectos de más importancia, por su influencia en el tema:

El Libro Blanco de la Educación de 1969 supuso la defensa de una política educativa democrática. Con la Ley General de Educación (LGE) de 1970 aparece por primera vez el concepto de Convivencia Escolar. En 1980, y como primera normativa de la época constitucionalista, la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de los Centros Docentes (LOECE), crea las estructuras administrativas y organizativas en estos centros, y hace un primer intento de desarrollo del Art. 27 de la Constitución de 1978. La ley siguiente, de 1985, Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), Garantiza el derecho a la educación, desarrolla el Art. 27 de la Constitución de 1978. En 1990, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), organiza el sistema educativo, lo homologa a la CEE, establece la escolaridad de 6 a 16 años y el principio de la atención a la diversidad, defiende entre sus fines la formación para la paz, cooperación y solidaridad. Con el Real Decreto 732/1995, d 5 de mayo, se actualizan las actuaciones en materia de derechos y deberes de los alumnos

en virtud de la autonomía de los centros. Posteriormente la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) 1995, establece la autonomía de centros y el fomento de la participación de la comunidad educativa, se atribuyen al Consejo Escolar las función de resolución de conflictos e imposición de correcciones de conductas tipificadas como perjudiciales para la convivencia; se establece, como función de la dirección de los centros, la de favorecer la convivencia. La Ley Orgánica de la Calidad en la Educación (LOCE) 2002, atribuye al director las funciones de resolución de conflictos y favorecimiento de la convivencia. Por último, la en 2006 la Ley Orgánica de Educación (LOE), establece las Competencias Básicas, y entre ellas, encontramos la competencia social y ciudadana, la competencia para aprender a aprender y la de autonomía personal, como más próximas a los contenidos de una formación en la cultura de la mediación. Introduce la Educación para la Ciudadanía (EpC). Se contempla también en esta Ley la resolución pacífica de conflictos y se hace referencia a la mediación en diversos apartados de manera implícita, únicamente se hace mención explícita de la mediación al hablar de las funciones del Director, atribuyéndole como una de ellas, el deber de garantizar la mediación en la resolución de conflictos.

En cuanto al análisis de la normativa autonómica, llegamos a las siguientes conclusiones:

La normativa educativa sobre mediación existente en las diferentes CCAA, es consecuencia de experiencias pioneras sobre proyectos de implantación de mediación escolar, realizadas en España, en la década del '90, tras la que se produce una expansión rápida y desigual de la regulación en las diferentes CCAA. Se encuentra incluida en las normas reguladoras de la convivencia, que ha sido materia de reciente regulación en todas las comunidades, a través de la forma de decreto de gobierno, exceptuando Galicia que lo hace por ley. Junto a estos decretos, estaban en la mayoría de los casos, normas de rango menor, las órdenes, con las que se daban pautas para la elaboración de los planes de convivencia, mejora de la educación o promoción de la convivencia.

Como consecuencia de esta heterogeneidad de regulaciones, encontramos modelos distintos que van desde una normativa detallada, hasta el establecimiento de meras orientaciones para la elaboración de los planes de convivencia de los centros.

Cabe destacar que Cataluña es la primera comunidad que establece, en 2006 por decreto, la regulación de la mediación, a esta iniciativa se han ido sumando la mayoría de comunidades y así nos encontramos que regularon la mediación con el paso del tiempo las siguientes CCAA: en 2007, Andalucía, Asturias, Castilla y León y Extremadura; en 2008 Castilla La Mancha y Valencia; en 2009 La Rioja y Cantabria; en 2010, Baleares y Navarra; en 2011 Aragón, Canarias y Galicia.

No se regula la mediación en las CCAA de Madrid, Murcia y el País Vasco, es decir, paradójicamente dos de las autonomías, pioneras en proyectos de innovación en materia de educación, no regulan normativamente esta materia.

Hemos encontrado que en la mayoría de los casos los aspectos comprendidos en la regulación de la mediación eran: la definición de la misma, el establecimiento de sus principios, las atribuciones de la función mediadora y la formación que se precisa para su ejercicio, la relación mantenida entre los procesos de mediación y el proceso sancionador, la consideración de la voluntad de participar en procesos de mediación como atenuante de la imposición de medidas correctoras, el ámbito de aplicación de la mediación, entendido éste como la aplicación de la misma en conductas no tipificadas o tipificadas como contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia, la existencia de límites para la mediación.

Existe en la mayoría de CCAA observatorios autonómicos para la convivencia escolar, tal es el caso de las comunidades de: Andalucía, Baleares, Cantabria, Castilla La Mancha, Castilla y León, Valencia, Extremadura, Galicia, La Rioja, Murcia y País Vasco. En otras comunidades, existen organismos con parecidas o iguales funciones, como en Aragón, Asturias, Madrid y Navarra. No existe observatorio en Canarias y Cataluña.

De los observatorios mencionados, tienen atribuciones en materia de mediación los siguientes Andalucía Baleares y Castilla La Mancha, en materia de formación en mediación para miembros de la comunidad escolar; Valencia respecto a la intervención mediadora del propio observatorio y Galicia en referencia a la labor de impulsar la mediación.

2.1.4.2. CONCLUSIONES SOBRE LA NORMATIVA EN MATERIA DE CONVIVENCIA DE LA REGIÓN DE MURCIA

El Decreto 115/2005 por el que se establecen las normas de convivencia de los centros educativos de la región, recoge el espíritu de la LOCE, al incorporar sus principios educativos y mantener parte de su articulado.

Junto a la LOE, defiende en los centros, el modelo democrático de convivencia, consensuado entre profesores, padres y alumnos, y mantiene igualmente que éste modelo debe ser conocido por todos los miembros de la comunidades educativa, pero sin precisar ninguna línea de actuación concreta para el establecimiento del mismo.

Contempla, como señala García Costa (2007), los principios del Derecho sancionador y establece los principios fundamentales del Derecho administrativo-sancionador: principio de tipicidad, para lo cual recoge taxativamente cuáles son los actos contrarios a la convivencia en el centro (arts. 44, 48, y 49), y el principio de proporcionalidad entre las conductas y la corrección (arts. 42. 2.b).

Bien es verdad que la minuciosa concreción del proceso sancionador obedece a que como todo procedimiento de esta naturaleza, debe respetar las garantías jurídicas por las que vela el Tribunal Constitucional, al considerarse que toda sanción es restrictiva de la libertad, por lo que se considera materia reservada de ley, y es necesario su regulación legal, para evitar procedimientos injustos, Garrido Falla, (1985)¹³

Ejemplo del respeto en el Decreto 115/2005 de esas garantías, son el establecimiento de las medidas correctoras, la prohibición de la imposición de cualquier medida que sea contraria a la dignidad o a la integridad física y moral del alumno, así como la privación del derecho a la educación, y la proporcionalidad de la corrección, que debe ser de carácter educativo. Se establecen los órganos

¹³ GARRIDO FALLA, "Comentarios a la Constitución", Edit. Civitas, Madrid, 2ª Edición, 1985, págs. 517 a 534. Con cita de la Sentencia del TC nº 77/1983, de 3 octubre que interpreta el párrafo 3 del artículo 25 de la Constitución Española respecto a los límites de la potestad sancionadora de la Administración que, en todo caso, ha de respetar los principios de legalidad, de interdicción de penas que directa o indirectamente menoscaben la libertad de la persona, de derecho de alegaciones y defensa y de subordinación de la sanción a la posibilidad de ser revisada en vía jurisdiccional.

competentes de aplicación, los procedimientos, y la forma en que se ejecutarán las medidas.

En cuanto a otros aspectos relacionados con la convivencia, el Decreto reconoce la necesidad de participación de toda la comunidad escolar en las actividades educativas del centro, como venía haciéndose desde la LOPEG, sobre todo en aquellas que sirvan para la promoción del clima de convivencia y estudio. Igualmente se reconoce que deben ser los propios centros los que impulsen la convivencia, y ofrezcan una respuesta educativa a las situaciones de conflicto.

Considera necesaria la transmisión de valores democráticos y las medidas que fomenten la responsabilidad y la convivencia.

Reconoce la gran responsabilidad del profesor, por lo que considera que debe contar con instrumentos necesarios para su labor. En materia de resolución de conflictos, el profesor, debe contar con el respaldo de su autoridad. El equipo educativo de cada grupo de alumnos, es responsable en primera instancia, de la prevención de conflictos.

El Decreto, al estimar prioritario el establecimiento de medidas para *prevenir conflictos*, considera como tales, la tipificación de conductas contrarias a la convivencia, la agilización de los procedimientos correctores, el reconocimiento de las nuevas atribuciones del directo, la necesidad de que otros órganos de la comunidad educativa velen por el cumplimiento de las normas, la elaboración de planes de convivencia escolar y el mantenimiento de la comunicación con las familias.

Establece como una de las competencias del director la resolución de conflictos, al igual que lo hacía la LOCE, por lo que queda para el Consejo Escolar únicamente la función de conocer esas resoluciones y las medidas correctoras impuestas y velar por que se atengan a la legalidad.

Igualmente establece, que a través de la Comisión de Convivencia, el Consejo, debe velar por el correcto cumplimiento de los derechos y deberes de los alumnos. También serán funciones de ésta Comisión, canalizar iniciativas para mejorar la

convivencia, coordinar el Plan de Convivencia escolar, proponer al Consejo Escolar medidas para mejorar la convivencia.

En cuanto al Reglamento de Régimen Interior, dispone que su elaboración se haga con la participación efectiva de todos los sectores de la comunidad educativa. Su contenido será el conjunto de normas de convivencia que regirán en el centro, adaptadas a la edad y características del alumnado y a los derechos y deberes reconocidos en el Decreto. El RRI, contendrá los mecanismos de participación de todos los sectores de la comunidad educativa.

El Decreto 115/2005, en nuestra opinión, contempla todas aquellas características necesarias para ser considerado como decreto eminentemente normativo/sancionador, centrado en el establecimiento de los derechos y deberes de los alumnos y en regular, bajo la denominación de *Normas de Convivencia*, el procedimiento sancionador, destinado al tratamiento de las conductas contrarias a la convivencia.

Deja sin especificar medidas preventivas y de mejora de la convivencia, así como las formas alternativas de gestión de los conflictos.

Pero también es verdad que tanto la normativa nacional como la regional cuando hacen referencia a las técnicas alternativas de resolución de conflictos, lo hacen de manera declarativa, sin establecer el desarrollo reglamentario, por lo que son difíciles de aplicar, les falta su parte orgánica.

La mediación no se recoge en la normativa autonómica murciana, salvo en el aspecto relativo a la formación del profesorado que se hace desde la Orden de 20 de febrero de 2006, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia, y en concreto al referirse al Plan Regional de Formación del Profesorado, desde donde se establece, dentro de la línea prioritaria de la función tutorial, y como una de las funciones del tutor, la de promover la detección y resolución de conflictos, así como los procedimientos de mediación escolar

Entendemos que cuando se legisla para el establecimiento de normas que posibiliten la mejora de la convivencia, y desde una norma superior se contempla la

solución pacífica de conflictos, no se debe orientar exclusivamente, mediante esa legislación, hacia las actuaciones a seguir ante situaciones de de acoso y contravención de normas, puesto que la mayoría de conflictos escolares no están comprendidos dentro den las situaciones mencionadas ni precisan de la puesta en marcha del procedimiento sancionador.

Respecto a la Ley 1/2013, de 15 de febrero, de Autoridad Docente, reconocemos junto a Gómez Heredia (2013), que al igual que ha ocurrido con similares normativas promulgadas en otras CCAA, el reconocimiento de la autoridad pública del profesorado a través de una ley, ha dado lugar a un cuestionamiento controvertido tanto por su asimilación a ciertos planteamientos ideológicos como por su verdadero efecto práctico a la hora de abordar la problemática disciplinaria de las aulas.

Sigue diciendo el precitado autor que es innegable la necesidad de un reconocimiento expreso de apoyo a la función docente y que se necesita un debate unificado a nivel de Estado, pero entendemos que la autoridad del profesorado no es una cuestión que se solucione por medio de una norma legal y hay que distinguir a tal efecto, entre la autoridad como capacidad sancionadora relacionada con la *potestas* del Derecho Romano, y la *auctóritas* entendida también desde este Derecho, como un valor moral emanado de una relación humana de confianza que es la que precisamente otorga esa autoridad. Entendemos también que el agravamiento de las consecuencias legales de una conducta contraria a la dignidad o integridad del docente puede ser disuasorio, pero por sí solo, sin acompañar de otras medidas no soluciona el problema porque no trata el origen de estos actos, es una simple medida paliativa dentro de la esfera sancionadora. Una vez más consideramos que para la revalorización de la figura del docente es necesario replantearse la función de la escuela en el siglo XXI.

Respecto al Observatorio de la Convivencia Escolar de la región observamos la falta de atribuciones en materia de educación y únicamente encontramos que en la elaboración de los informes que se han venido elaborando desde 2007 hasta el 2012, hace mención a encuentros y jornadas sobre buenas prácticas educativas, desde donde se ha abordado el tema de la mediación.

Desde los Pactos Sociales por la Educación, establecidos entre la Administración Educativa y los principales agentes sociales y sectores representativos de la comunidad educativa, se abordó la necesidad de emprender acciones encaminadas a la mejora de la convivencia en todos los centros docentes de la Región. Éstas se materializaron en Planes de Acción; concretamente en el segundo de estos pactos (2009-2012), se establece como cuarta línea de calidad, promover proyectos de mejora de la convivencia y de la mediación.

2.2 REVISIÓN DE LA CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE CONFLICTO Y MEDIACIÓN

Tras la revisión de los documentos normativos, pasamos a detallar los contenidos de esta segunda parte del capítulo dedicado a la revisión de la literatura en función de los conceptos que se encuentran incluidos en nuestra materia de estudio, la exposición y análisis de las teorías, o los antecedentes que sustentan y enmarcan nuestro trabajo. Para ello partiremos de las ideas e informaciones previas de referentes teóricos que dan apoyo a nuestras hipótesis, este marco referencial nos proporcionará coherencia para orientar y abordar nuestra investigación de manera más eficaz.

En primer lugar nos ocuparemos del conflicto, de su etimología, su interdisciplinariedad, de las diversas teorías que ha suscitado a lo largo de la historia, del cambio de percepción producido en las últimas décadas, su conexión con agresividad y violencia, señalando aquellos aspectos que lo diferencian de estos términos; de igual modo veremos las causas y clasificaciones que ha generado este término, así como las diferentes formas o métodos de afrontarlos, distinguiendo entre *gestión, transformación o resolución de conflictos*.

Abordaremos más tarde el conflicto escolar sus aspectos singulares, y las formas de afrontarlo desde la escuela.

Posteriormente entraremos en la conceptualización de la mediación, en primer lugar, de manera genérica, exponiendo la particular percepción que desde ella se tiene respecto al conflicto, para poder posteriormente entrar en la especificidad de la mediación en el ámbito escolar. Dentro de este campo, revisaremos modelos y programas, valoraremos la importancia de éstos y en concreto, del modelo de mediación entre los propios pares.

2.2.1 CONCEPTUALIZACIÓN DEL CONFLICTO

El estudio del conflicto se ha convertido en los últimos tiempos, nos referimos a las últimas cuatro décadas, en un nuevo campo emergente, multidisciplinar, que ha dado lugar a una nueva ciencia en construcción, denominada *Conflictología*, por algunos teóricos, o *Análisis y Resolución de Conflictos*, por otros, en la que han influido los esfuerzos tanto de científicos del campo de la Psicología, Sociología, Medicina, como de las Ciencias Políticas, de las Relaciones Internacionales, o de los llamados Movimientos Pacifistas.

No obstante y desde siempre, el hombre ha tenido que convivir con los conflictos, éstos han estado presentes a lo largo de toda su historia, aunque también es cierto que ha intentado solucionarlos, porque en definitiva, la humanidad ha tratado de vivir en paz, como podemos comprobarlo en testimonios históricos de tradiciones y libros sagrados, pensadores y filósofos, de todas las culturas, desde los preceptos del jainismo o budismo en la antigua India, los principios éticos del taoísmo y el confucionismo, en China, la *Pax Augusta* en Roma, el concepto de *shalom* del judaísmo, o el *amor al prójimo* del cristianismo. Otros testimonios que encontramos ya en la cultura de la modernidad, estarían representados por la *querela pacis* de Erasmo, la *paz perpetua* de Kant. Ya en el pensamiento contemporáneo, la *utopía de la paz* de Tolstoi o más próximo a nuestros días la *ahimsa o no-violencia*, piedra angular del pensamiento de Gandhi.

También apoyan esta tendencia de la humanidad, los esfuerzos realizados desde diferentes culturas que al observarlas, y como recoge Cabello (2012:29), dan testimonio de diferentes *personajes que tienen en común el esfuerzo por restituir la armonía y el equilibrio perdido en aquellas relaciones que han sido alteradas por la aparición de un conflicto*. Así se habla en diversas culturas de comités populares, juntas vecinales, los

gremios, los círculos familiares, consejo de ancianos, de hombres buenos¹⁴, patriarcas, palabreros.¹⁵

La existencia de todos estos intentos de restablecer la paz y la armonía entre los hombres, son otra prueba más de que el conflicto es consustancial a la humanidad, pero sus elementos, naturaleza, causas y consecuencias, hacen que el intento de definirlo sea una tarea difícil e inacabada.

Existen numerosas definiciones de conflicto que responden a otros tantos puntos de vista recogidos en los distintos planteamientos doctrinales y disciplinares, puesto que como señala Redorta (2004), estamos ante un *constructo complejo*. Por ello podemos encontrar aproximaciones terminológicas formuladas desde la psicología, sociología, biología, relaciones internacionales, cibernética, física, no siendo hasta los años 60 y 70, cuando como señala Alzate (1998), se empieza a considerar el conflicto como un proceso con características similares, independientemente del contexto donde se produzcan, a raíz de los trabajos realizados por Schelling, Boulding y Deutsch.

Pretender una definición de conflicto, es una cuestión complicada, puesto que será difícil hallar el consenso, por su imposibilidad de abarcar todos sus aspectos y matices, su complejidad y su dinámica, por ello, en un intento de acercamiento a este constructo multifacético, hemos creído conveniente partir de su origen etimológico y posteriormente, recogeremos algunas definiciones que responden a diferentes enfoques y perspectivas de estudio.

2.2.1.1 ETIMOLOGÍA DEL TÉRMINO CONFLICTO

Desde la indagación de sus orígenes etimológicos, comprobamos que la palabra **conflicto** deriva del vocablo latino *conflictus* que significa "para atacar juntos".

¹⁴ El Consejo de Hombres Buenos de la Huerta de Murcia, es un ejemplo de tribunal consuetudinario, de tradición milenaria, que gestiona los conflictos derivados del reparto de las aguas de las acequias, de manera solidaria y democrática, para lograr una resolución autónoma, pacífica y sostenible de los mismos. <http://www.consejodehombresbuenos.es>

¹⁵ El palabrero, está reconocido por la UNESCO, como sistema de administración de justicia basado en la mediación y negociación, en países como Venezuela y Colombia. <http://www.unesco.org>

En las distintas acepciones sobre el término que encontramos en el DRAE, predominan las connotaciones negativas: combate, lucha, pelea, enfrentamiento armado, situación desgraciada, que incluso pueden ocasionar trastornos neuróticos, desde el punto de vista de la psicológica. Sólo en su cuarta acepción lo define como *problema, cuestión, materia de discusión*.

También en el Diccionario Manual de la RAE, encontramos que se define conflicto, como lo más recio de un combate, o punto en que aparece incierto el resultado de la pelea, y en sentido figurado hace referencia a la angustia de ánimo, al apuro, a la situación desgraciada y de difícil salida.¹⁶

Al investigar sobre el origen del vocablo latino *conflictus*, vemos que está formado por el prefijo *con-* (convergencia, unión) y el participio del verbo *fligere* (golpear). Esto nos llevaría a traducciones como la de "golpear juntos"¹⁷. Existe también una forma primitiva, *flagere*, relacionadas con daño, dolor aflicción. En sus reminiscencias griegas se asimila a *φλάω* (flao) que se traduce como aplastar, machacar.

Abundando en este origen etimológico, Corominas recoge igualmente, que el término, proviene del vocablo latino "*conflictus*" derivado de "*confligere*": chocar, y estos a su vez son derivados de "*fligere*" traducido por golpear.¹⁸

2.2.1.2 PERSPECTIVA DEL TÉRMINO DESDE LAS DISTINTAS TEORÍAS DEL CONFLICTO

Al convertirse el conflicto en objeto de estudio e investigación, nos encontramos, como señala Fuentes-Panas (2008) con tres enfoques diferenciados:

- a) Enfoque tradicional: cronológicamente se sitúa entre la década del '30 y finales de la década del '40 del pasado siglo XX; sus rasgos principales son, la idea de que todo conflicto es malo, se asimila a violencia, destrucción irracionalidad; propio de la esfera de la psicopatología, como consecuencia, se ha de evitar

¹⁶ Diccionario Manual e Ilustrado de la Lengua Española. Segunda edición.

¹⁷ <http://etimologias.dechile.net/?conflicto>

¹⁸ Joan Corominas, "Breve diccionario etimológico de la lengua castellana", Segunda edición. Editorial Gredos, Madrid 1967

para preservar de su negatividad tanto a las personas, en su individualidad, como a los grupos y a las organizaciones.

La forma de resolución de este enfoque, es por tanto, la de atacar sus causas, entendiendo como tales, la mala comunicación, la falta de confianza y de sinceridad entre las personas implicadas.

Es el enfoque considera como más generalizado.

- b) Enfoque de las relaciones humanas: su vigencia se extiende desde finales de los años cuarenta, hasta mediados de la década de los setenta del anterior siglo. Defiende el conflicto como hecho natural e inevitable, que siempre está presente en las relaciones humanas. Considera que no siempre es malo sino que por el contrario, puede ser beneficioso para la vida de relación.

Supuso un avance para la gestión de los conflictos

- c) Enfoque interactivo: se considera como la postura más positivista, a través de este enfoque, el conflicto además de considerarse como hecho natural, se entiende como situación que es conveniente fomentar o estimular dentro de un grado manejable, puesto que incentiva la creatividad, propicia la reflexión y las formas eficientes de toma de decisiones. Este enfoque mantiene que un grupo considerado como pacífico y armónico, puede llegar a ser estático, con lo que peligrarían el cambio y la innovación, por el contrario, el conflicto sería motor de transformación y de establecimiento de nuevas metas.

2.2.1.3 RAZONES QUE HAN FOMENTADO LA PERSPECTIVA NEGATIVA DEL TÉRMINO

Por su etimología, resulta evidente que el término, durante un largo periodo de tiempo, ha tenido una significación negativa, quizá por tratarse de una definición acuñada desde la colectividad, y desde este origen, se le consideraba causante de alarma o peligro. Del conflicto se debía huir, al estar asimilado, como se defendía desde el enfoque tradicional, a la violencia y a la destrucción de la paz, puesto que, tanto a nivel científico como a nivel popular, se entendía como desorden, combate, destrucción; aun hoy, con cierta intención eufemística, a las guerras, se les sigue denominando conflictos bélicos o conflictos armados.

Como se recoge en Domínguez Bilbao y García Dauder (2003:1), "En los años '30 - '40 se realizan estudios clásicos de psicología social encaminados a eliminar el conflicto (Sheriff, Lewin), que coinciden en el tiempo con trabajos en psicología organizacional (Taylor, Fayol, Escuela de las Relaciones Humanas) que, a pesar de sus diferencias, coinciden en la consideración del carácter negativo del conflicto y la necesidad de su eliminación"

Existía, como siguen apuntando estos autores, lo que se denominaba *el ideal conflictivo*, asumido por las principales instituciones sociales: familia, religión, escuela, y es en ésta última donde tras ser denostado el conflicto, se consideraba que el maestro tenía todas las respuestas, ante los mismos, por lo que se recompensa por el aula ordenada.

En esta línea, señala Boqué (2002), tradicionalmente se ha entendido el conflicto desde este punto de vista fatalista, su gestión se situaba en el marco de la competición, del ejercicio del poder, de la adversarialidad; el objetivo era el de eliminar las condiciones sin profundizar en averiguar las causas, con ello se trataba, como sigue diciendo la misma autora, de obtener unas *soluciones de suma cero*, terminología prestada de la Teoría de juegos, es decir soluciones en donde se cumplía el binomio *yo gano/tu pierdes*, y en las que se contempla que cada cesión de la parte A es una ganancia para la parte B.

Por tanto, a lo largo de la historia del pensamiento y como apunta Ottavio Visalli (2005: 11), "las diferencias sobre el conflicto se han plasmado en cuestiones de principio: ¿el conflicto como una fuerza positiva o como un mal? El conflicto, ¿caracteriza la verdadera naturaleza de la realidad (es "madre de todas las cosas", como apuntaba Heráclito, [...])? o bien, ¿es un aspecto contingente, que debe superarse para llegar a un estado de armonía y composición?"

Sobre posibles motivos de la idea negativa del conflicto, Cascón (2002) destaca los siguientes:

- La forma habitual de resolverlo: destrucción de una de sus partes
- La Consideración de que se invierte en su resolución, mucha energía, tiempo y molestia

- La sensación de falta de herramientas y recursos para afrontarlos
- La gran resistencia al cambio y la asunción del riesgo

En cuanto a los elementos que influyen en esa tipificación e imagen negativa del conflicto, Ortega, et al., (2003) apuntan los siguientes:

1. Se trata de un *proceso competitivo*
2. En él se dan *distorsiones perceptivas y sesgos*
3. Existe un *componente emocional*
4. Hay una *disminución de la comunicación*
5. Se *difuminan los problemas* o cuestiones centrales
6. Se dan compromisos rígidos en cuanto a *posicionamientos*
7. Se produce *exageración* de las *diferencias* y *minimización* de *similitudes*
8. Se ocasiona una *escalada del conflicto*.

Alzate (1998), al señalar aspectos relacionados con esta connotación negativa, destaca que al ser considerado el conflicto como lucha sobre valores, estatus, poder, recursos, en la que dos partes compiten por un resultado mutuamente excluyente, se buscan solución basada en factores externos como las normas o las leyes.

La escuela en este sentido, no se quedaba a la zaga, puesto que como señala Jares (1997) se daba en ella una mayoritaria visión tecnocrática positivista, desde la que se contemplaba el conflicto como un problema teórico una "disfunción", consecuencia de una mala planificación o una mala organización. Su solución pasaría simplemente, por una mejor planificación y un mayor control.

Volviendo a la psicología social, Redorta (2004: 28-29) destaca a teóricos como Lewin (1973) citado en Vendrell (1987), que hablar del conflicto como fuerza inhibidora, por lo que lo define, desde este aspecto psicológico, *como una situación en la que fuerzas que se oponen de modo simultáneo entre sí y con igual intensidad, actúan sobre un mismo individuo*; o a Deutsch (1973), quien sostiene que el conflicto interno es inevitable, éstos se dan cuando existe una actividad incompatible, entendiendo como tal, aquellas acciones que previenen, dañan, obstruyen, interfieren,

y como consecuencia, se vuelven menos eficaces y agradables. Freund (1983) destaca el aspecto de ser una interacción hostil, en el terreno de los derechos. Tjosvold (1998), en cuanto a competencia por recursos escasos, habla de *frustración*.

Junto a Ortega et al., (2003), destacaremos las siguientes connotaciones:

- El conflicto siempre es malo y es sinónimo de violencia
- El término suscita sentimientos desagradables
- Lo mejor es evitar el conflicto, con ello lograremos la desaparición de la amenaza, la negación, la pérdida de autoridad
- El conflicto influye en el aislamiento o separación de las personas, puesto que se recurre a él, para vencer e imponer la voluntad del vencedor
- El conflicto es destructivo, respecto a las relaciones personales, ante él, las personas se sienten enemigas.

2.2.1.4 RAZONES QUE HAN POSIBILITADO EL CAMBIO HACIA LA PERSPECTIVA POSITIVA DEL TÉRMINO

En la actualidad y con el surgimiento de una nueva forma de conflictividad como consecuencia de los nuevos retos sociales, culturales y laborales, el concepto de conflicto ha variado, se ha visto la necesidad de estudiarlo desde enfoques mucho más amplios y plurales; esto ha supuesto, entre otras consecuencias, llegar a una visión positiva del conflicto, en la que se opta por formas de regulación, cuya finalidad sea la de conseguir la transformación de los mismos y no su eliminación, desde el conocimiento y aplicación de una serie de habilidades, que como mantiene Alzate (2009), posibilitan actuaciones adecuadas para un enfrentamiento constructivo.

El punto de partida de este cambio de percepción se sitúa en el periodo de los años cincuenta y sesenta del pasado siglo XX, a partir del nacimiento de la Teoría del Conflicto, desde la que se postula la "funcionalidad" del mismo. Concretamente la década del '50, es la que ocasiona los primeros estudios específicos sobre el conflicto social como fenómeno genérico, con características comunes, se pretende desarrollar

los máximos efectos beneficiosos del conflicto. Entre los autores de esos estudios podemos encontrar a Dahrendorf, Schelling, Boulding, Freund.

Desde esta perspectiva y como defiende Suares (1996: 41), "Lo bueno o lo malo no es el conflicto sino la forma como se lo encara y el proceso que deviene a partir de él".

Como posibles motivos de este cambio, y centrándonos en el ámbito educativo, encontramos en Cascón (2002) los siguientes:

- Considerar como un valor la diversidad y la diferencia
- Considerar el conflicto como potente palanca de transformación social
- Valorar el conflicto como oportunidad de aprendizaje.

El mismo autor defiende el conflicto *como algo positivo e ineludible que debe ser centro de nuestro trabajo* (op.cit.:7) ante lo cual concluye diciendo que nos enfrentamos al reto de aprender a resolver los conflictos de manera constructiva y este aprendizaje, transitará por una serie de pasos, siendo el primero de ellos, el de su nueva concepción.

En el nacimiento de esta nueva perspectiva influyeron también, factores asociados a los aportes de corrientes pedagógicas como el Movimiento de Educación por la Paz, o de su antecesor en el S. XIX, el Movimiento de la Escuela Nueva, que asumían el conflicto de forma creativa y como un proceso natural y consustancial al hombre.

En la investigación realizado por Cabello (2012) encontramos agrupados testimonios de diversos autores que defienden este carácter positivo del conflicto, al aportar diversos argumentos que defienden este aspecto; de manera resumida, los exponemos a continuación:

Para Kaye, el conflicto se presenta como oportunidad para superar las propias expectativas.

Cornelius y Faire, consideran el papel importante de los conflictos en el desarrollo del carácter y de las relaciones estables, "Los conflictos pueden abrir flujos de cambio y proporcionar desafíos. Las aportaciones de la *resolución de conflictos*, [...]"

pueden transformar el conflicto en oportunidad para aprender más acerca de uno mismo y de los demás." (p. 13)

Lederach, entiende el conflicto como algo positivo e indispensable para la realización humana, puesto que su ausencia provocaría una sociedad "robotizada".

Galtung, contempla el conflicto como reto, como una de las fuerzas motivadoras de la existencia humana, al tiempo que considera la incompatibilidad de metas como un desafío tanto intelectual como emocional.

Caviano: defiende que el conflicto generado por la permanente puja por bienes escasos y deseables, no es un factor disolventes de las estructuras sociales, sino que por el contrario, la subsistencia de los grupos humanos está ligada a la capacidad de dominar y solucionar pacíficamente estos conflictos.

Fisas considera el conflicto como elemento necesario de construcción y reconstrucción transformativa de la humanidad tanto en la organización como en la realidad social.

Bush y Folger defienden el conflicto como ocasión de crecimiento, tanto en la dimensión personal como en la relacional, así como de aumento en el mutuo respeto y consideración de los actores.

2.2.1.5 DEFINICIÓN DEL CONFLICTO.

Como consecuencia de la existencia de diversas perspectivas, se han ocasionado múltiples intentos de definición, sin que ninguno de ellos alcanzase el necesario consenso doctrinal como para ser aceptado unánimemente como definición idónea del concepto de conflicto. Otra de las razones de esta falta de consenso, puede ser la gran cantidad de acciones que entran bajo este paraguas terminológico, que recoge multitud de significados, "puede referirse a cualquier cosa desde una guerra a la elección entre un helado o un granizado" (Mark y Sinder, 1957, en Alzate, 2004). Otra razón, señalada con anterioridad, es la de su naturaleza multidisciplinar.

Suares (1996) destaca al respecto, que a la hora de lograr una definición consensuada, se ha de tener en cuenta la condición de *proceso complejo* que encierra todo conflicto, por lo que sostiene, esta autora, que una definición no podría englobar todos los elementos que abarca esa complejidad.

Lo que sí se observa al respecto, es la existencia de dos grandes posturas, como defienden Domínguez Bilbao y García Dauder (2003), la que propone una *categoría general* para los conflictos, que abarque otras categorías relacionadas con los mismos como disputa, combate, lucha, y la que defiende un *alcance más limitado* para este término.

Una de las definiciones más aceptadas por la doctrina, como señala Laca (2006), es la de Rubin, Pruitt y Kim (1994:5), quienes definen conflicto como "divergencia percibida de intereses, o la creencia de que las aspiraciones actuales de las partes no pueden lograrse simultáneamente".

Hay autores como Torrego (2003), que recurren a una mayor minuciosidad en su definición, al intentar dar cabida a la pluralidad de elementos que integran este concepto; no obstante, en ella se recoge la esencia de la definición anterior:

Los conflictos son 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 robustecidas o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución de conflictos. (p. 37)

Aparecen en esta definición elementos como la *oposición*, el *desacuerdo*, las *posiciones*, los *intereses*, la *incompatibilidad*, las *emociones*, los *sentimientos*, las *relaciones interpersonales* y la *resolución*. La utilización de estos elementos se suele repetir en todas las definiciones de mediación, y la particularidad de cada una de ellas estriba en el énfasis que cada uno de los autores hace de algunos de sus aspectos, considerados, bajo su óptica, como imprescindibles.

Así encontramos a autores como Oyhanarte (1996) y Grasa (1991), que subrayan la divergencia de intereses, o el convencimiento de que los objetivos de las diferentes partes, no se pueden conseguir de manera simultánea, como la cuestión más importante a la hora de definir el conflicto.

Ahondando en el conflicto que nace en cuanto a vivir con los demás, el denominado conflicto interpersonal, Salinas, Posada, e Isaza (2002) subrayan que éste:

Se alimenta de las diferencias, de los puntos de vista divergentes, de los intereses múltiples. Manifiesta un rango de complejidad creciente, en la medida en que se amplían los ámbitos de relación entre individuos, con la familia cercana, con los amigos, con los vecinos del barrio, los compañeros de escuela, los miembros de la comunidad. Implica uno y otros, supone lo intrapersonal y lo interpersonal en tensiones conjuntas y conciliaciones diversas. (p. 246)

Todos los conflictos sociales por tanto, conllevan una percepción de *intereses contrapuestos*, una *incompatibilidad de objetivos* o de *medios* de alcanzarlos y una *percepción parcial* del problema.

Monjo (2000), apoyándose en la definición de Suares (1996) y su visión del término desde la mediación, entiende el conflicto como un proceso complejo e interaccional entre partes, con predominio de acciones recíprocas antagónicas, donde las personas que intervienen lo hacen desde sus posiciones diferenciadas, ejerciendo sus propias acciones y manifestando sus pensamientos, afectos y discursos particulares. Esto le configura la característica de ser *un proceso constructivo*.

En esta misma línea abunda Puig Rovira (1997: 58) al anotar que "No parece, pues, que el conflicto sea un mal absolutamente demoníaco, sino un síntoma de que algo no satisface a todos, y muy posiblemente de que algo no funciona correctamente. Por lo tanto, el conflicto es más una señal de alarma que nos indica que debemos optimizar algún aspecto de la vida que un desastre irremediable."

Respecto a entender el conflicto como una incompatibilidad de metas o al menos la percepción de esa incompatibilidad, en cualquiera de los ámbitos, intrapersonal, interpersonal o intragrupal, Amani (1994: 216) destaca que, "su tratamiento puede suponer un potente elemento de cambio personal y social o no, según sea regulado."

En este sentido Vinyamata (2005) también destaca la importancia de distinguir entre la doble significación que puede darse en todo conflicto, es decir, como oportunidad de crecimiento personal, con función regeneradora, o como situación

provocadora de sufrimiento y destrucción o sea, como disfunción. El mismo autor nos habla de la no definición de su frontera entre la bondad o maldad, para lo cual hay que esperar a los resultados finales; sí nos habla este autor, de poder determinar los métodos de resolución, considerando positivos a aquellos cuya relación costes globales/resultados, de un balance positivo¹⁹.

De las definiciones y argumentos expuestos con anterioridad se desprende también, que los conflictos no son hechos casuales que surgen espontáneamente, su naturaleza, como señalan Gorjón y Sáez (2009) es mutante y encierra en ella características como las de ser **dinámicos**, puesto que son producto de la interacción de los actores, **imprecisos**, por su dificultad en determinar todos los factores emocionales que se dan en ellos, **inestables**, al estar sometidos a un continuo proceso de cambio, son **complejos**, al depender de la interacción de los actores que por su naturaleza humana son seres complejos de por sí, en razón de una serie de circunstancias como la diversidad de culturas, las creencias, las tradiciones, las diferentes idiosincrasias, etc.

Otra de sus características es aportada por Suares (1996) cuando habla de la **co-construcción** del proceso conflictivo por la intervención de las partes, refiriéndose con ello, a la involucración de las mismas cuando intervienen en el mencionado proceso, y esta interacción va dando forma al conflicto.

También es preciso destacar que lo que sucede normalmente, es el hecho de que ante situaciones de controversia, estamos acostumbrados a confundir conflicto, con fase agresiva del mismo, en lugar de diferenciar todos los componentes de ese proceso dinámico, que hemos mencionado con anterioridad, y en el que se pueden distinguir varias fases o etapas que se suceden a lo largo de su existencia; el conocimiento de dichas etapas nos ayudará a manejar, de manera más eficaz, esos conflictos, puesto que como señala Alzate (2000b: 81) "son postes de señalización que pueden guiarnos en decir cómo y cuándo aplicar nuestros nuevos conocimientos y habilidades a las situaciones de la vida real."

¹⁹ Vinyamata, al referirse a costes globales, hace mención a los costes humanos que superan los meramente materiales, por consiguiente considera el empleo de cualquier tipo de violencia, como negativo.

Como apunta Redorta (2004), hay un amplio consenso doctrinal, en considerar que el tiempo en los conflictos es de máxima importancia puesto que estamos ante un hecho procesual que como destaca Wedge (1987: 35, citado en Redorta, op.cit), "siempre implica movimiento a través del tiempo."

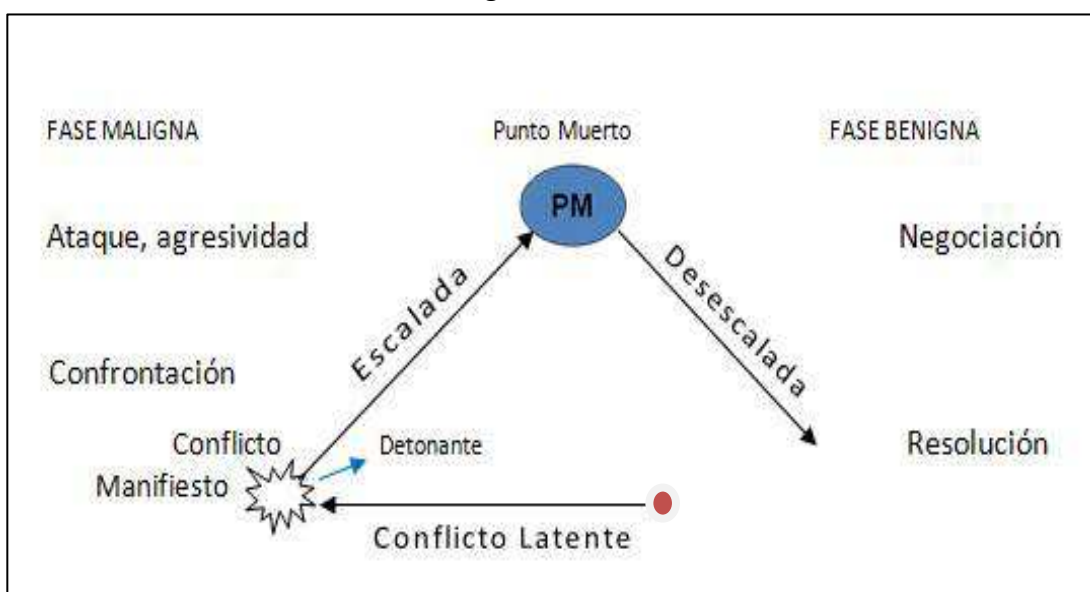
2.2.1.6 EL PROCESO DEL CONFLICTO

Abundando en esta idea, Suares (1996) nos habla de la conveniencia de sustituir el vocablo conflicto por el de *proceso conflictivo*, al tratarse de una realidad con vida propia puesto que nace, crece y se desarrolla, pudiendo o no morir o quedar estacionado.

La sucesión de cada una de estas fases guarda un patrón de comportamiento que se ajusta al siguiente esquema: escalada, estancamiento y desescalada; así se recoge en Lederach (1998), Alzate (2000b), Redorta (2004), Viñas (2008) y en otros teóricos desde la década de los setenta.

La consecuencia principal de este hecho es la de advertir de la insuficiencia que supone la aplicación de una actuación homogénea para cualquier fase de este ciclo, por el contrario, es necesario conocer todas aquellas que sean las más apropiadas a cada una de las fases, y ese conocimiento va encaminado, como señala Viñas (2008), a una mejora de las condiciones, y una búsqueda de soluciones específicas que posibiliten el aprendizaje de hábitos y conductas que repercutan en la convivencia.

Pasamos a mostrar de forma diagramada el ciclo del conflicto:



Grafica 3. Ciclo del Conflicto. Fuente: elaboración propia sobre idea de Lederach (1998)

A continuación, entramos en la explicación de cada uno de los elementos incluidos en el diagrama:

Llamamos **conflicto latente** a aquella situación en la que todas, o al menos una de las partes, no perciben de forma explícita la contraposición de intereses, no obstante ésta existe y puede surgir en cualquier momento, Torrego (2003). Pese a la existencia de intereses contrapuestos, aún no ha ocurrido nada que lo ponga de manifiesto.

Detonante es el hecho o circunstancia que hace que el conflicto aparezca en toda su magnitud.

Escalada es el apelativo que recibe la fase del conflicto en la que éste crece; destaca Redorta (2004) que es un término aceptado ampliamente por los teóricos, para expresar la "*expansión secuencial de la amplitud o intensidad del conflicto*" (Geller, 1990; Pruitt y Rubin, 1986; en Redorta op.cit: 75); esto puede deberse a un aumento tanto en la emocionalidad, como en los ámbitos territoriales o jurisdiccionales, o a la "severidad de la coerción usada" denominada así por Kriesberg (1998)²⁰, encaminada a intentar el reequilibrio del poder. En esta fase conflictual las personas implicadas se perciben mutuamente como intransigentes y opuestas a sus pretensiones, es decir, hay un aumento del antagonismo y una ruptura del diálogo y de la confianza. Alzate (1998) destaca de esta fase, el componente de irracionalidad. No se diferencia entre persona y problema, hay un aumento en la percepción de amenaza, las personas no involucradas toman partido, no se tienen habilidades para la resolución de conflictos.

Punto Muerto o *estancamiento*, así se denomina al momento en el que las partes pierden el interés por seguir en el conflicto, ha habido un desgaste que pone en duda seguir hacia adelante o retroceder, se tiene la sensación de estar en un callejón sin salida; se empieza a pensar en las ventajas de una colaboración. Redorta (2004:77) destaca que, en esta situación, "del proceso de «competición» se intenta pasar a un proceso de «cooperación», que es el que conducirá a la desescalada del conflicto."

²⁰ Kriesberg, citado en el Dictionary of Conflict Resolution de Yarrn (1999: 168), citado en Redorta (2004: 75)

Este mismo autor señala que hay cuatro causas fundamentales para que se dé el estancamiento:

- Fracaso de las tácticas competitivas
- Agotamiento de recursos
- Pérdida de soporte social
- Costes inaceptables

Desescalada, se llama así al proceso inverso a la escalada, predominan en ella: una disminución de la emocionalidad, un aumento en la confianza entre las partes, se diferencia entre persona y problema, disminuye la percepción de la amenaza, las personas no involucradas permanecen neutrales, se reducen los ámbitos territoriales y jurisdiccionales, se tienen habilidades para la gestión de conflictos o se busca la ayuda de terceros.

Este ciclo da lugar a dos fases diferenciadas del conflicto, la fase maligna y la fase benigna. Pasamos a su explicación:

Fase maligna, llamada también fase de *confrontación*, aparece cuando el conflicto se ha hecho manifiesto, por tanto se está en la escalada, en la fase del ataque y agresividad, como describe Viñas (2008:64), "en esta fase la lucha es el comportamiento más común que se manifiesta en forma de agresividad directa, con una espiral creciente que acaba con una parte ganadora y otra vencida, o simplemente con una separación o poner barreras para poner soluciones posteriormente."

Fase benigna, denominada de *negociación*, como señala Viñas (Op. cit.:67) "es el momento en que se busca, se propone o se acuerda la solución."

Dentro de la fase benigna se sitúa la fase de **resolución**, que es a su vez un proceso dinámico y activo e independiente, que puede llevarse a cabo de forma autónoma y colaborativa, o precisar de la intervención de una tercera persona.

Para el primer caso y como apunta Alzate (2000b) se habrá de seguir un pequeño esquema: planificación de las acciones, reflexión individual y resolución conjunta del problema.

Cuando para la fase de resolución se precisa la intervención de un tercero, por cuestiones achacables, entre otras cosas, a la complejidad del conflicto, a la falta de confianza, a la débil comunicación, etc.; esta persona ajena a la cuestión en disputa, es denominada "Tercera Parte", sus actuaciones pueden ser a través de distintos procedimientos: un proceso judicial, la conciliación, el arbitraje, la mediación, es decir los denominados ADR, (Alternative Dispute Resolution), Alternativas a la Resolución de Disputas, en la terminología anglosajona, o MARC, Métodos Alternativos de Resolución de Conflictos, en español, de los que nos ocuparemos con más detalle en otro apartado.

Detallamos a continuación una serie de características que presenta la progresión del conflicto desde diferentes ejes de comprensión:

- Nivel de conciencia.
- Percepción de la situación.
- Relación de poder.
- Grado de agresión.

PROGRESIÓN DEL CONFLICTO. EJES PARA LA COMPRENSIÓN				
FASES	NIVEL DE CONCIENCIA	PERCEPCIÓN DE LA SITUACIÓN	RELACIÓN DE PODER	GRADO DE AGRESIÓN
LATENTE	Inexistente o baja Percepción: malestar o falta de interés no necesidad de abordar	Estática, de cierto equilibrio	Desequilibrio que posibilita la escalada hasta la aparición de la conducta agresiva	Violencia estructural y cultural no percibida superficialm
CONFRONTACIÓN	Manifiesta distorsiones y amenazas	Desestabilización de elementos ataques a puntos débiles alta emocionalidad malentendidos inestabilidad	Pugna, lucha Ganar/perder	Escalada de agresividad directa hay ganadores perdedores escisión
NEGOCIACIÓN	Alta y centrada en Buscar soluciones	La parte más agresiva no está presente Percepción de de no resolución Inestabilidad, es necesario cambiar conductas y situaciones	Intentos de definir una situación ganar/ganar Búsqueda de nuevo equilibrio para evitar nuevas escaladas	Latencia de la agresividad, en grado de disminución en función de la búsqueda de soluciones Perdura el riesgo de retroceder
RESOLUCIÓN	Óptima se comprende el conflicto y su resolución	Conflicto resuelto de forma dinámica al aplicar medidas de mejora de convivencia y construcción de espacios	Equilibrado Aceptación de situaciones constructivas y satisfactorias	Se está en el terreno de la convive Adquisición de mecanismo de resolu de conflictos futuros similares

Gráfica 4. Cuadro resumen sobre la dinámica y progresión del conflicto. Fuente: elaboración propia sobre idea de Viñas (2008)

Lo que nos ofrece el conocimiento del ciclo del conflicto y las características de cada una de las fases, como ya hemos señalado con anterioridad, es la capacidad de poder elegir, de entre una variedad de intervenciones, la más eficaz en cada una de las etapas; estas intervenciones, se encuentran comprendidas en uno de los tres grupos siguientes:

1. Prevención
2. intervención temprana
3. Intervención de terceras partes

La definición que mantiene Cascón (2002), introduce otro elemento esencial, el de la diferenciación terminológica entre resolución, manejo y gestión de conflictos y mantiene al respecto que resolver conflictos, a diferencia de manejarlos o gestionarlos, se entiende por el proceso que nos lleva a abordarlos hasta llegar a descubrir y resolver las causas profundas que lo originan.

2.2.1.7 ELEMENTOS IMPLICADOS EN EL CONFLICTO

Siguiendo el enfoque de Lederach (2000), tanto a la hora de analizar conflictos como cuando se interviene en ellos, tenemos que distinguir los tres aspectos presentes en todos: las **personas** implicadas en el conflicto, el **proceso** que sigue éste, y el **problema** subyacente; cada uno de ellos está integrado por una serie de elementos que encuadramos en la siguiente tabla:

PERSONA Parte psicológica	PROCESO Tratamiento del problema	PROBLEMA Contenido, datos reales
<ul style="list-style-type: none"> • Protagonistas • Poder en el conflicto • Percepciones del Problema • Emociones y sentimientos • Posiciones • Intereses y necesidades • Valores y principios 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica del conflicto • Relación y comunicación • Grado de polarización • Estilos de enfrentarse al conflicto 	<ul style="list-style-type: none"> • El “meollo”, datos, hechos • Tipos de conflicto: <ul style="list-style-type: none"> - De relación o Comunicación - De valores o creencias

Gráfica 5. Cuadro resumen sobre los elementos del conflicto. Fuente Lederach (2000)

Persona: este elemento aglutina los aspectos relacionados con los individuos protagonistas del conflicto, implicados directos e indirectos, otras personas del entorno, que puedan influir positiva o negativamente en su resolución y todos los aspectos psicológicos detallados con anterioridad: poder, percepciones, emociones y sentimientos, posiciones, intereses y necesidades y valores y principios.

Proceso: conocer este aspecto, nos va a ayudar a situarnos en el punto concreto de la dinámica del conflicto, así como su historia en el tiempo; nos permitirá saber la relación y la comunicación existente entre las partes, y el estilo de resolución utilizado por ellas.

Problema: nos aclara el "meollo", es decir lo principal y esencial que encierra ese conflicto en cuanto al detonante que lo ha puesto de manifiesto, diferencias que se dan entre las personas, tipo de conflicto.

Respecto a todos estos elementos, junto a Lederach (1984), Cascón (2002), Torrego (2003), advertimos que la tendencia generalizada es la de personalizar el problema, su consecuencia es la de atacar a la persona y no al problema, dando como resultado el contraataque, y éste a su vez, puede ocasionar una espiral violenta.

Esta confusión deja sólo dos vías de salida: ser duro con todo, cuando optamos por la competición, o por el contrario, ser blando, flojos con todo, si lo hacemos por la sumisión.

El problema no es el otro, actuar personalizando los conflictos ocasiona la dinámica de ataques personales, que puede, incluso, dejar en segundo plano el problema. Si el problema fuera el otro bastaría con actitudes dirigidas a su eliminación como la expulsión, el ninguneo, la exclusión.

Al considerar estos tres elementos separadamente se abren una tercera vía de actuación mediante la cual podemos ser respetuosos, sensibles y abiertos con la *persona*, ser firmes y duros con el *problema*, ser equilibrados, participativos y flexibles con el *proceso*.

2.2.1.8 EL CONFLICTO EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Como expusimos en la fundamentación de nuestro trabajo, el tema de los conflictos escolares tiene una notable presencia tanto en las preocupaciones de toda la comunidad educativa, como en la sociedad general; así recoge Pantoja (2005:4) "En el marco de la educación obligatoria, los conflictos constituyen una de las preocupaciones más importantes de docentes, tutores, orientadores, padres e instituciones educativas. El respeto y el mantenimiento del orden en nuestras aulas resultan actividades a las que se dedica a diario un gran esfuerzo sin que se consigan, en muchos casos, los resultados esperados".

Desde este apartado procuraremos precisar su singularidad e intentaremos exponer sus justificaciones.

Partiremos de considerar la institución educativa como una organización y por consiguiente, para analizar las particularidades del conflicto en este ámbito, nos adherimos a la observación que hace Viñas (2008: 13), "los conflictos son un fenómeno natural de todas las organizaciones. Por tanto, es normal que en las aulas y en los centros educativos se produzcan de forma continua".

Su particularidad la encontraremos en la forma de resolución que adopte cada centro, que, como sigue diciendo el mismo autor, le conferirá unas condiciones singulares, marcadas por las características personales del alumnado, del profesorado, y de los padres y madres de alumnos.

En esta misma línea abunda Brandoni (s.f.) cuando dice: "Los conflictos que surgen o se despliegan en la escuela son parte de la vida institucional. El clima emocional que se vive en el ámbito escolar es condicionante para el desarrollo de todos los actores institucionales, cualquiera sea la función que desempeñen."

Al hablar de conflictos en las aulas, Ortega et al. (2003:21) distinguen como tales las siguientes situaciones: "faltas de disciplina continuadas, incumplimiento sistemático de los deberes escolares, falta de respeto a los compañeros o al profesor, resistencia al cumplimiento de las normas establecidas en el centro, falta sistemática de puntualidad, interrupción del trabajo de los compañeros y del profesor, etc."

Jares (1997:53) amplía la visión en cuanto a los protagonistas de esas situaciones conflictivas, por lo que considera que en la comunidad escolar observamos:

Conflictos entre profesores, conflictos entre profesores y alumnos, conflictos entre profesores y padres de alumnos, conflictos entre profesores y la dirección del centro, conflictos entre alumnos, conflictos entre padres, conflictos entre el centro como tal y la administración educativa, etc., constituyen una pequeña muestra de las múltiples situaciones conflictivas que todos hemos vivido de alguna manera en nuestros centros educativos y que, ineluctablemente, prueban la evidencia empírica de la naturaleza conflictiva de las escuelas.

La tipología de los conflictos escolares, como señala Moral (2011), también es específica, y sujeta al contexto, por eso es necesaria su clasificación. Veámos en Jares (*ibíd.*) que el conflicto escolar se puede dar entre cualquier miembro de la comunidad escolar, a este respecto Casamayor (2004) distingue entre:

- Conflictos de relación alumno/alumno o alumno/profesor, hacen referencia a conductas despectivas, agresivas tanto físicas como verbales, empleo de la violencia.
- Conflictos de rendimiento manifestados en conductas de apatía, pasividad, parasitismo.
- Conflictos de poder de los que son ejemplo el liderazgo negativo o la arbitrariedad.
- Conflictos de identidad, expresados a través de actitudes de aislamiento, rechazo, agresividad contra los objetos, contra el edificio.

El modelo propuesto por Calvo (2003) para categorizar las conductas conflictivas protagonizadas por los alumnos es el siguiente:

- Comportamientos de *rechazo al aprendizaje*, se manifiestan en el grupo de alumnos que presentan desvinculación escolar y son conductas que van desde el olvido de material a la pasividad o el absentismo. Consecuencia de ellas son la alteración del trabajo del aula y el clima del centro, malestar en el profesorado que se siente menospreciado.

- Conductas de *trato inadecuado*, son faltas de respeto a las normas y convenciones sociales, no tienen una clara intención de molestar o hacer daño. Manifiestan el contraste entre las normas de socialización escolares y las del entorno de procedencia del alumno.
- Comportamientos *disruptivos*, son conductas que interfieren en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que sin ser agresivas, pueden llegar a deteriorar gravemente el clima de relaciones que se establece en el aula.
- Comportamientos *agresivos*, entran dentro de esta categorización general, tanto las agresiones de tipo emocional o depredadoras, cuya manifestación más preocupante son la situaciones de acoso o maltrato entre iguales, como las agresiones aisladas y el vandalismo.

También es necesario tener en cuenta que, como sostienen Ortega y del Rey (2006, ¶13): "Bajo el término de conflictividad existen fenómenos de diversa naturaleza, magnitud y relevancia para la propia convivencia escolar que, aunque sean aparentemente similares, en realidad no lo son. Un conflicto no debe ser confundido con un problema de disciplina, ni éste con otro de disrupción. Ambos tienen causas distintas y, por tanto, no deben ser abordados de la misma manera."

Sobre los conflictos en la escuela, igualmente hay que admitir que existen algunos mitos debidos, como apunta Pantoja (2005), a argumentaciones poco razonadas, de sectores cercanos a la educación, determinadas posiciones políticas-sociales, o un sector de la prensa tendente al sensacionalismo, que sigue confundiendo conflicto con violencia. De estos mitos el autor citado recoge los siguientes:

1. La violencia en los centros de enseñanza es una novedad propia de los tiempos que corren, del carácter de los jóvenes de hoy, de las características favorecedoras de los centros, y de la dejadez de los padres.
2. La violencia afecta sólo a casos aislados que repercuten en una minoría de alumnos y profesores.

3. La violencia en los centros es la amenaza más grande que tiene nuestro sistema educativo. (p:7)

Coincidiendo con Ortega et al. (2003), entendemos que el conflicto en el ámbito escolar presenta características propias. Representa un choque de intereses, ideas y valores que pueden derivar en la lesión de los intereses o derechos de alumnos y profesores, si el modo de resolverlos no es adecuado. En cuanto a los conflictos protagonizados por los alumnos, puede convertirse también, como consecuencia de esa inadecuada resolución, en la forma de trasgresión de las normas adoptadas para posibilitar.

Al hablar de las fuentes de los conflictos en la escuela, los precitados autores consideran como una de ellas la indisciplina, que definen como "conducta antisocial en el aula" (p.24), puesto que es generadora de situaciones que obstaculizan o lesionan dos derechos fundamentales recogidos en todo reglamento de régimen interno: el derecho de los alumnos a aprender y el derecho de los profesores a enseñar.

Otra de las fuentes señaladas la encontramos en la adopción, por parte de la escuela y la familia, de estilos educativos opuestos (estilo dialogante frente a estilo autoritario, ausencia de normas frente a la necesidad de estas).

Alzate (2000:21, Tmo. I) por su parte destaca, "los profesores emplean un gran porcentaje de su tiempo en manejar los conflictos de la clase además de otros conflictos que surgen con la administración, otros profesores, y padres". La suma de estos conflictos, sigue diciendo Alzate, dificulta, en gran medida, la consecución de los objetivos básicos de clase: leer, aprender, cooperar e incluso divertirse, etc. Esto lleva a percibir el conflicto como algo negativo e improductivo por parte del profesorado, asimilándolo a la agresión o lesión física o verba. y la trasgresión de una norma, "identificándolo con la conducta violenta, reduciendo el problema en las aulas, a una cuestión de agresividad y violencia", como defienden Ortega et al. (*op. cit.*: 25).

Jares (1997), al plantearse el lugar que ocupa el conflicto en la escuela, defiende que la conflictividad es una de las características definitorias de este ámbito, pero al mismo tiempo señala que "Frente a esta situación objetiva, nos encontramos,

paradójicamente, con la escasa consideración que tradicionalmente ha tenido y tiene el conflicto como objeto de estudio de la Pedagogía, en general, y de la organización escolar, en particular" (1997:53).

La escuela, ante esto, se debe plantear la dimensión pedagógica del conflicto como algo que lleva a un desarrollo social y personal y debe optar por una resolución pacífica de los mismos gestionándolos desde vías de diálogo, entendimiento y negociación, en definitiva, apostando por la vías de la *resolución constructiva*, tomando el término negociación en su acepción *integradora*, que es aquella que entiende la resolución de conflictos como manera de trabajar juntos para lograr acuerdos que beneficien a todas las partes y no en su acepción *distributiva* o de "ganar y perder", en la que siempre se generarían resentimientos en la parte perdedora, Johnson y Johnson (1999). Para reforzar esta idea, estos autores recogen en el artículo referenciado, una frase atribuida a Abraham Lincoln: "La mejor forma que conozco para derrotar al enemigo es hacerse amigo de él." (*op.cit.*: 102)

Como declara taxativamente Viñas (2003:14), "Los conflictos en el aula nunca se resuelven solos". Sigue apuntando este autor que un tratamiento malo o superficial de los mismos, tiende a una nueva reaparición de mayor gravedad y en ese caso, como expusimos con anterioridad, estamos ante otra etapa de la dinámica del conflicto, no ante uno diferente, la situación ya tenía una historia. Por ello se hace imprescindible conocer esta dinámica, para aplicar la forma de resolución más acertada y con la mayor celeridad con el fin de evitar su escalada. Continúa diciendo Viñas: "Algunas de las situaciones que nos encontramos en los últimos cursos de la escolaridad obligatoria, tienen un largo proceso de gestación en el propio sistema educativo además de fenómenos relacionados con la adolescencia." (*Op. cit.*:16).

Abundando en la necesidad de una correcta resolución de conflictos, Puig Rovira (1997) sostiene que la pasividad, la huida o la opción por las formas agresivas de resolución, tienen como consecuencia la acentuación de éstos.

Boqué (2002) destaca que cuando se adopta una actitud abierta, los conflictos se convierten en fuente de aprendizaje, realizando, contra pronóstico, una función

preventiva que pone al descubierto los intereses, valores y compromisos tanto personales como ajenos. Como consecuencia, se suscitan necesidades de cambio, aumento de la confianza, fortalecimiento de las relaciones, unión de esfuerzos, liberación de emociones negativas, suaviza asperezas y da paso a la diversidad.

Por tales consideraciones se hace necesario que en el ámbito educativo se propicie el cambio de percepción del conflicto y su afrontamiento, a través de estrategias más productivas que permitan el desarrollo de actitudes valores y normas que favorezcan la mejora de la convivencia.

2.2.1.9 ESTRATEGIAS FRENTE AL CONFLICTO

Siguiendo con el análisis del conflicto, no se puede pasar por alto el analizar las respuestas más habituales que solemos dar. Éstas no son otra cosa que el conjunto de acciones y comportamientos que van a adoptar las personas para intentar superar las situaciones conflictivas.

Alzate²¹ (2001:cap.1p.2) entre otros autores, recoge las principales diferencias de cada una de estas respuestas y señala que "aunque podemos responder al conflicto de muy diferentes formas, dependiendo de la situación particular, cada uno de nosotros tenemos un "estilo de afrontamiento del conflicto" que nos caracteriza y tiende a emerger cuando nos enfrentamos a él".

Se puede hablar en principio, continúa diciendo este autor, de dos estilos principales ante el conflicto:

1. *La negación*, que consiste en optar por la evitación del conflicto negando su existencia, incluso ante nosotros mismos. Este estilo, está basado en la consideración negativa del conflicto, por eso se opta por la decisión de no querer verlo; con esta forma podemos llegar a veces, a cortar una relación por no haber querido afrontar el problema.

²¹ Alzate, R. (2001). *Transformación del Conflicto, Currículum para Educación Primaria*" (adaptación del programa de Community Boards. Capítulo 1 p.2)

2. *La agresión*, este segundo estilo de afrontamiento del conflicto usado por algunas personas, sí reconoce el conflicto y, a diferencia de las personas que lo evitan, ataca y culpabiliza al otro, exterioriza de forma obstinada su propia posición al mismo tiempo que expresa su desacuerdo con el punto de vista de la otra persona, cree que una de las dos partes está en posesión de la verdad y la otra está equivocada. Los individuos que optan por la respuesta agresiva pretenden ganar a toda costa, aunque no estén en lo cierto.

A pesar de sus diferencias, tanto negación como agresión comparten la creencia de que el conflicto es negativo.

Cuando nuestra visión del conflicto es diferente y lo aceptamos como algo natural e inherente a toda relación humana, surge un tercer estilo de afrontamiento:

3. ***Solución del problema***. Es una forma totalmente diferente a las otras dos y esta diferencia estriba, como hemos señalado anteriormente, en la visión que se tiene del conflicto, ya no se ve como algo negativo. La preocupación no es tanto la de dar o quitar la razón a una parte, tras una confrontación, sino la de encontrar soluciones que satisfagan a ambas, Alzate (2000: 69-73).

Dentro de los estilos de resolución de conflictos, existen distintas estrategias, que reflejan actitudes diferentes ante la resolución de los mismos, según se dé prioridad a la satisfacción de los propios intereses o a conservar la relación existente entre las partes.

Para esta concepción, la mayoría de autores recoge las teorías de Thomas (1992), respecto a los modelos de gestión de conflictos. Este autor parte de la premisa de que hay dos orientaciones que a la vez coexisten y son interdependientes a la hora de enfrentarse al conflicto; la primera es la *asertividad*, entendida como preocupación por los propios intereses; la segunda es la *cooperación*, entendida como la preocupación por los intereses de la otra parte, por lo que se deduce que el interés es el factor que condiciona la interacción de las partes en situaciones de conflicto. Al combinar estas dos orientaciones se da lugar a cinco estilos de afrontamiento del

conflicto, denominados por Thomas como: *integrativo, evitativo, complaciente y competitivo o dominador*.

Alzate (1997) abunda en esta línea de sintetizar en cinco los estilos utilizados, variando mínimamente su denominación, así tenemos: la *competición, la colaboración o cooperación, el consenso o compromiso, la evasión o elusión, y la sumisión o acomodación*. De igual modo, considera que optar por uno de ellos supondrá priorizar entre vencer por encima de todo o que la relación con el otro se tenga en cuenta en mayor o menor grado. También señala este autor que esta opción por uno u otro modo, es producto de factores como la experiencia, la comprensión del conflicto, la personalidad de cada individuo, el contexto.

Reflexionar sobre estos estilos puede convertirse en un elemento de gran ayuda para abordar los problemas de convivencia en los centros educativos.

Pasaremos a resumir las características de cada una de estas actitudes recogidas en Alzate (2000, 2001), Boqué (2002), Torrego (2003):

- *Competición*, se produce el binomio *sí yo gano, tú pierdes*, por lo tanto predomina la consecución de los propios objetivos sin importar la relación con el otro. Lo más importante es ganar, garantizar la obtención de los propios intereses, no se da importancia al coste emocional. No preocupan las relaciones interpersonales. Se piensa que el ganador obtiene poder y un estatus superior.

Una frase que sintetiza esta actitud sería "*Esto va a ser así porque lo digo yo*".

Se puede utilizar cuando una acción rápida y decisiva es vital, cuando el tema es importante y es necesario implantarlo a través de una actuación impopular, o bien cuando las necesidades de la otra parte no son importantes.

- *Colaboración cooperación, si tú ganas yo gano*: se tiene la misma preocupación por la defensa de los propios intereses como por mantener la relación con el otro. Se busca solucionar el problema explorando el desacuerdo, tratando de

satisfacer la mayor cantidad de necesidades posibles por ambas partes. Se trata de conseguir la cooperación.

Se puede utilizar cuando los intereses de ambas partes son muy importantes y no bastaría con alcanzar compromisos, o cuando se necesitan soluciones globales que eviten el rebrote del conflicto.

- *Acomodación sumisión (Yo pierdo/ tú ganas):* interesa mantener la relación interpersonal aun a costa de nuestros propios intereses, se renuncia a ellos con tal de ser aceptado. Se tiene la idea de que la forma de proteger la relación es ceder, calmarse y evitar la confrontación.

Una frase que sintetiza esta actitud en la escuela sería *"De acuerdo, como tú digas"*.

Puede ser utilizada cuando la competición continuada pudiera lesionar la relación, produciendo una escalada del conflicto y una ruptura con otra persona.

- *Evitación o elusión (Yo pierdo/ tú pierdes):* como se ha dicho con anterioridad, se niega el problema, no hay nada que resolver. No importan ni los objetivos ni la relación. El conflicto es algo de lo que hay que huir a toda costa. Supone actitudes de desesperanza, de frustración para todas las partes. Como consecuencia ni se satisfacen los intereses, ni se mantienen relaciones.

Una frase que sintetiza esta actitud sería: *"Déjame en paz, no quiero saber nada"*

Puede ser utilizada cuando el tema es de poca importancia, cuando no hay posibilidad de acordar o resolver el conflicto, cuando hay desequilibrio de poder entre las partes o cuando el daño potencial de la confrontación supera los beneficios de la resolución.

- *Compromiso:* está basado en la negociación distributiva, ambas partes ganan algo y también pierden algo. Se llegan a acuerdos basados en el pacto. La persuasión y la manipulación dominan este estilo. No se consiguen al cien por cien los intereses, pero tampoco las pérdidas.

Una frase que sintetiza esta actitud sería: *"Yo hago esto si tú haces aquello"*.

Se utiliza cuando la solución del conflicto no merece el gasto de tiempo y energía que se requiere para la colaboración. También cuando es suficiente con un acuerdo rápido y temporal.

Las personas adoptan cada uno de estos estilos según las circunstancias, pero a menudo suele ocurrir que se decanten por uno de ellos con mayor frecuencia, dando lugar a estilo personal, denominados como agresivos, pasotas, astutos, etc.

También la elección de uno u otro de estos estilos, está marcada por un claro componente cultural, de aquí la importancia de analizarlos desde la escuela.

En realidad, no son ni buenos ni malos en términos absolutos, cada uno de ellos tiene sus ventajas y sus inconvenientes dependiendo en cada momento, de la dimensión humana que pretendamos defender, la individualista o la relacional.

Presentamos un resumen de las cinco actitudes que en opinión de Thomas y Kilmann (1974), se suelen adoptar frente a los conflictos:

Recapitulación de las cinco actitudes frente al conflicto según Thomas y Kilmann (1974)

ACTITUD	CARACTERÍSTICAS	SE ACONSEJA	RIESGOS
COMPETIR Luchar, entrar en competición	Expresión del espíritu de competición, implica inflexibilidad, se trata de satisfacer los propios intereses aún a costa de los del otro. Actitud de fuerza y autoridad. Objetivo: afirmar la posición/hacer valer los derechos. Defender una posición que se cree justa. O simplemente ganar.	Cuando se sabe que se tiene razón y las cuestiones son de vital importancia.	Perseguir en todo momento sus propias exigencias aún a costa de los demás, no genera popularidad, el entorno se puede volver desconfiado, puesto que puede volver el desacuerdo en cualquier momento. Provoca un sentimiento de insolencia.

<p>CEDER Acomodarse al otro</p>	<p>Mostrarse conciliador aún a costa de no defender las propias metas, con tal de satisfacer las del otro, implica sacrificio. Puede significar generosidad, o caridad, desinterés, obedecer una orden que disgusta, o <i>agachar la cabeza</i>.</p>	<p>Cuando la cuestión es mucho más importante para la otra persona que para uno mismo, da la oportunidad de tener un gesto de buena voluntad, para mantener una relación más recíproca.</p>	<p>Descuidar las propias necesidades. Al ceder se llega a soluciones poco convenientes y antes o después aparece el arrepentimiento.</p>
<p>EVITAR Minimizar</p>	<p>Eludir el conflicto sin defender las propias aspiraciones ni las del otro. Puede confundirse con desviar diplomáticamente una dificultad. Aparcar el problema hasta un momento más favorable o una retirada ante una amenaza.</p>	<p>Cuando supone poder obtener más información y evitar tomar una decisión precipitada. Cuando establecer comunicación con el otro, entraña un peligro demasiado grande.</p>	<p>Se corre el riesgo de no actuar ante la toma de decisiones en cuestiones muy importantes.</p>
<p>COLABORAR Cooperar</p>	<p>Requiere esfuerzo de trabajo conjunto en la búsqueda de soluciones más satisfactorias para las partes. Requiere examinar la cuestión, identificar intereses y necesidades de los implicados</p>	<p>Para encontrar una solución satisfactoria para ambas partes, cuando sus aspiraciones son demasiado importantes como para permitir el compromiso</p>	<p>No tiene sentido cuando las aspiraciones no son muy importantes y no se tiene el tiempo y las energías suficientes como se requiere en la cooperación.</p>
<p>COMPROMISO Negociar capitulaciones</p>	<p>Supone buscar la solución promedio, parcialmente satisfactoria. Ni imponer ni ceder sino pactar concesiones recíprocas. No se profundiza como en la colaborativa. Se buscan soluciones rápidas, a medio plazo.</p>	<p>Cuando ambas partes tienen igual poder, por lo que pueden competir en igualdad, por lograr objetivos totalmente contradictorios</p>	<p>Cuando los compromisos no son viables a largo plazo.</p>

Gráfica 6. Cuadro recapitulación actitudes frente al conflicto. Fuente adaptación de Carnellini (2012)

Tras analizar ejemplos de idoneidad e incompetencia de las diferentes actitudes, es necesario destacar, al igual que lo hacen Lederach (2000) y Torrego (2003), que optar por cada uno de ellas, obedece a priorizar uno de los siguientes factores: *resolución, practicidad y componente ético*.

Cuando atendemos al factor *resolución*, se hace referencia a que el conflicto se resuelve y por consiguiente el problema desaparece más o menos superficialmente, se trata de manera superficial y por consiguiente no se produce ningún tipo de cambio personal.

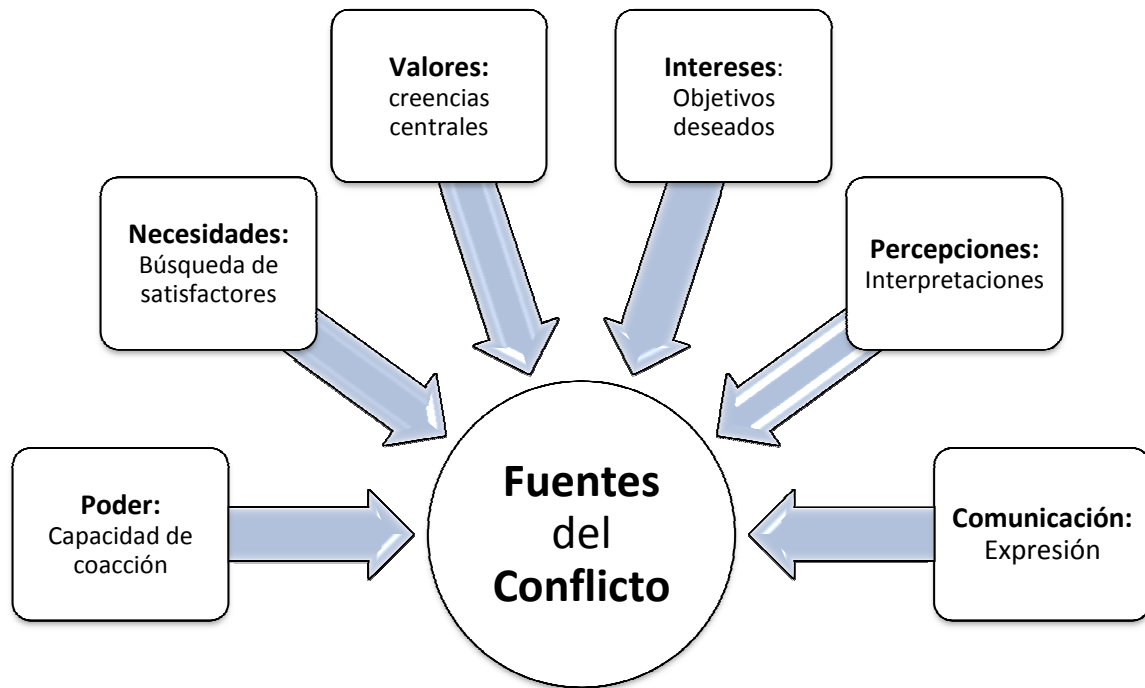
Al hablar de *practicidad*, se tiene en cuenta lo duradera que puede ser esa resolución. Esta forma no asegura la resolución definitiva del conflicto, sino que para momentáneamente el enfrentamiento, dando la sensación de que se ha empleado una estrategia útil. Tarde o temprano volverá a aparecer el conflicto, siendo necesario un nuevo abordaje del mismo.

El *componente ético* nos indica la medida en que esa resolución beneficia a los implicados en cuanto a potenciar su desarrollo personal. Se podría decir que es el indicativo del grado de humanización de las soluciones. Este componente se manifiesta en el crecimiento interior de las personas al haber podido llegar a alcanzar soluciones mutuamente satisfactorias.

Boqué recoge, al respecto, el debate doctrinal suscitado en torno a los términos resolución, gestión y transformación de conflictos, y concluye diciendo, respecto a la *resolución de conflictos: representa el término paraguas bajo el cual se cobijan todas las prácticas extrajudiciales de intervención no violenta en los conflictos* (2003:28-29). *La gestión de conflictos*, continúa diciendo la precitada autora, es una concepción occidental, que implica canalizarlos, controlarlos, sin plantearse su supresión. En cuanto a la *transformación de conflictos*, concepto atribuido a Bush y Folger, sostiene Boqué, junto a otros autores, que está centrada en la interdependencia de las personas inmersas en la situación conflictiva, incide en el proceso y genera aprendizaje.

2.2.1.10 LAS FUENTES DEL CONFLICTO

Al analizar las posibles fuentes de los conflictos encontramos destacadas en la literatura como las más importantes las siguientes: *poder*, *necesidades*, *valores*, *intereses*, *percepciones* y *comunicación*.



Gráfica 7. Fuentes del conflicto. Fuente: Elaboración propia sobre idea de Redorta (2004:35)

Poder: al pretender definir este término nos encontramos ante otra de las palabras polisémicas que pueden hacer referencia a conceptos tan diferentes como la fuerza, el vigor, el ejercicio del liderazgo, el estatus, el imperium o el dominio frente a otros.

Deutsch (1973) describió el poder como un concepto relacional que funciona entre la persona y su entorno. Está determinado tanto por las características personales como por la situación concreta en la que se manifiesta.

En los conflictos, entendemos el poder junto a Torrego (2003:38), como “la capacidad de influencia de los protagonistas principales y secundarios”.

También es entendido por otros autores como “potencialidad para llevar a cabo acciones que modifiquen el conflicto, y que usualmente son utilizados como estrategia

para conseguir los objetivos que dicha parte considera legítimos", Esquivel, Jiménez y Esquivel-Sánchez (2009).

Conocer la distribución del poder entre las partes en conflicto y cómo se emplea éste en su proceso, es cuestión de gran importancia en el manejo de los mismos.

Para Redorta (2004:145), el ejercicio del poder en la interacción humana, puede entenderse bajo las formas de "tácticas, estrategias y formas de ejercer la competitividad". Sostiene también este autor que "El núcleo del conflicto está constituido por el poder y sus distintas formas, en la medida en que el poder está presente de continuo en las relaciones sociales." Redorta (2004:63).

Para García-Longoria (2000), las formas en que se busca el poder pueden ser múltiples, bien obteniendo el apoyo de otros, a menudo a través de una relación de dependencia, estableciendo la propia autonomía e independencia frente a los demás, actuando de forma asertiva, influenciando o dominando a otros o formando parte de una organización o grupo dominante.

Necesidades, son aquellos elementos o recursos necesarios para la vida. Las necesidades humanas son comunes a todos los hombres, subyacen a los intereses, entendidos éstos como los beneficios que se pretenden obtener en un conflicto. Desde la psicología, Maslow (1943) propone su teoría²² consistente en jerarquizar estas necesidades y afirmar que el hombre, conforme va satisfaciendo las más básicas, situadas en la parte inferior de la pirámide, tiende a desear las que ocupan posiciones más elevadas de esta jerarquía. "La no satisfacción adecuada de las mismas nos puede generar frustración, inquietud, temor, ira, etc." Torrego (2003:69)

Valores, la RAE los define como cualidades que poseen algunas realidades, consideradas como bienes; pueden ser jerarquizados en cuanto a superiores o inferiores. Constituyen lo que es importante para una persona, para Alzate (2000:31), "Los valores son lo básico de nuestro sistema de creencias". Son por tanto, modos de

²² Maslow, A. jerarquía de las necesidades humanas: 1ªFisiología, 2ªSeguridad, 3ªAfiliación, 4ªReconocimiento, 5ªAutorrealización en A Theory of Human Motivation.

entender la vida, y al igual que las creencias, se adquieren de la experiencia y de la interrelación con los demás.

Los valores, a diferencia de los intereses, no son negociables, por lo que los conflictos de valores, requieren procedimientos complejos de resolución, Viola (2006).

Intereses, son razones, deseos, compromisos y miedos por los que un sistema quiere conseguir de forma prioritaria un resultado. (Fischer y Uri, 1984). Los intereses en conflicto son una parte natural del orden de las cosas. Junto a las posiciones, los intereses, delimitan las dos aproximaciones básicas al conflicto, pero mientras las posiciones responden a demandas específicas o peticiones realizadas por cada una de las partes en conflicto cuando comienza la negociación, y son percibidas como la mejor alternativa de resolución, estas atienden en realidad a aspectos superficiales, no dejan ver el verdadero problema. Los intereses por contra, subyacen a esas posiciones, tratan aspectos más profundos y están ligados a las verdaderas necesidades, a tratar de encontrar la manera de satisfacerlas.

Percepciones, son las formas personales de interpretar los acontecimientos, de identificar sus causas y razones. La percepción que tiene cada persona, tras filtrar la realidad, como apunta Alzate (1998), desde sus creencias, valores, experiencias anteriores, ideas, principios, solo supone una parte de la realidad, su punto de vista particular o el ángulo concreto que le lleva a interpretar los acontecimientos desde esa perspectiva. Con frecuencia tomamos la parte por el todo y por consiguiente es difícil comprender la visión del otro.

Comunicación, desde el punto de vista de la lingüística, Jakobson nos habla en su teoría de la información (1948), de seis principales factores de la comunicación, mensaje, emisor, receptor, código, contacto o canal, contexto. Cada uno de ellos cumple una misión en el acto comunicacional. De estos factores dedujo las seis funciones del lenguaje²³ inherentes a todo proceso de comunicación lingüística, la

²³ 1ª Emotiva: centrada en el emisor, pone de manifiesto emociones, sentimientos, estados de ánimo. 2ª Conativa: centrada en el receptor. Se pretende que el oyente actúe en conformidad con lo solicitado, órdenes, ruegos, preguntas. 3ª Referencial: centrada en el contenido, textos informativos, narrativos. 4ª Metalingüística: centrada en el código, sirve para referirse al código mismo. 5ª Fática: se centra en el

función emotiva o expresiva, la conativa, la referencial, la fática, la poética y la metalingüística. El acto comunicativo necesita un emisor, un receptor, un código y una retroalimentación o feedback, todo ello transcurre en un determinado contexto. Ramos Mejía (2003) recurre a la etimología del término²⁴, para definir la acción de comunicar como "hacer común" transmitir información de la manera más exacta. A este respecto, Alzate (2000) señala que en cada uno de los pasos del proceso de comunicación se presentan oportunidades para errar o malinterpretar. Por tanto, la comunicación es un elemento considerado como una de las fuentes del conflicto cuando se hace de manera ineficaz. Entre otros autores, Boqué (2002) y Torrego (2003), señalan al respecto, la producción de malentendidos, distorsiones, estereotipos, prejuicios, y de igual modo hacen referencia a una serie de obstáculos que se oponen a una escucha eficaz, la denominada "Docena sucia" de Thomas Gordon (1990)²⁵, en la que incluye los doce errores más comunes que se cometen al escuchar a otra persona.

2.2.1.11 LAS TÉCNICAS ALTERNATIVAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Reciben el apelativo genérico de *técnicas alternativas de resolución de conflictos*, un conjunto de intervenciones que generan soluciones contrarias al empleo de la fuerza utilizando diversos procedimientos y distintas técnicas de comunicación y pensamiento creativo.

Las principales son: *negociación, conciliación, mediación, arbitraje y proceso judicial*. Se diferencian entre sí en el modo de estructurar la comunicación y en el nivel de participación que tienen las partes y el tercero en cuanto al control del proceso, su grado de formalización y la adopción de resultados.

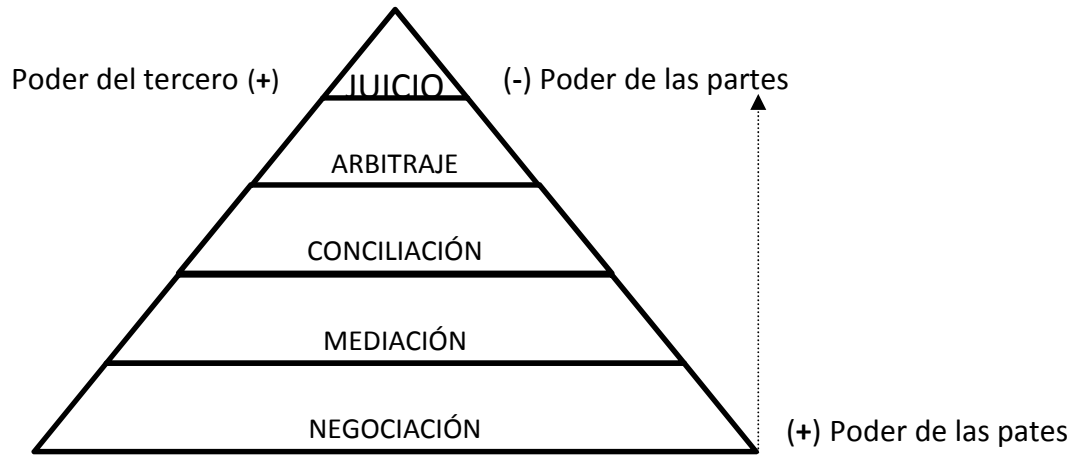
Representadas estas técnicas mediante una pirámide, el poder de las partes se situaría en la base y el poder del tercero en la cúspide, por tanto este poder sería

canal o medio utilizado para el contacto. 6ª Función poética: se centra en el mensaje, en la construcción lingüística cuando se intenta producir un efecto especial: goce, emoción, entusiasmo.

²⁴ Comunicación, término que deriva del latín *commune* y del sufijo *ie* – similar a *fie-* que significa "hacer" Ramos Mejía, C. (2003:127)

²⁵ Thomas Gordon, pionero en la enseñanza de habilidades de comunicación y de resolución de conflictos, incluye en lo que denominó como "La docena sucia" los siguientes errores que se cometen al escuchar: mandar dirigir, amenazar, sermonear, dar lecciones, aconsejar, consolar, aprobar, desaprobar, insultar, interpretar, interrogar e ironizar.

pleno para las partes en los procesos de negociación y sería nulo en el vértice superior, es decir, en el proceso judicial, puesto que es en éste donde el tercero decide e impone las soluciones, respaldado por la fuerza de la ley.



Gráfica 8. Pirámide de Métodos Alternativos de Resolución de Conflictos. Fuente elaboración propia sobre idea de Muné y Mac-Cragh (2006:13)

Estas formas, adaptadas al ámbito educativo, serían metodologías complementarias a las habituales para la gestión de los conflictos escolares. En este caso las características particulares de la adaptación de cada una de ellas aparecen resumidas en Munné y Mac-Cragh, (2006:13) de la siguiente manera:

Sanción escolar. Cuando es consecuencia de la aplicación del procedimiento sancionador, éste equivaldría al proceso judicial que concluye con la imposición de una sanción. En su caso la sanción escolar es la medida correctora que según el reglamento de régimen interior del centro, corresponde a una conducta que lo contraviene. El poder de solucionar el conflicto recae en la persona que representa la autoridad y debe velar por el cumplimiento de las normas que previamente se han establecido.

Arbitraje escolar. En esta metodología se puede dar un proceso dialogado entre las partes en conflicto y en presencia de un tercero aceptado por las partes y con capacidad de decisión para resolver el conflicto; esta persona tiene autoridad y es competente, aunque su decisión la basará en los intereses y necesidades de las partes. El poder recae en esta tercera persona y su decisión es de obligado cumplimiento, se llama laudo en el arbitraje ordinario. El rol de árbitro suele recaer en los profesores o jefes de estudio.

Conciliación escolar. Al igual que en los demás ámbitos, la conciliación en la escuela consiste en la aplicación de un mecanismo informal. Se trata de un proceso de diálogo entre las partes en conflicto junto a una tercera persona, a quien se le reconoce de entrada la capacidad de proponer la solución, cuya actuación consistirá en conducir a las partes hacia soluciones basadas en los intereses y necesidades de cada uno. El conciliador puede realizar propuestas de solución que las partes pueden o no aceptar, por tanto es esa capacidad de aceptación o rechazo la manifestación del poder que aún reside en las partes. La fuerza de la conciliación a menudo se basa en la autoridad del conciliador reconocida *a priori*, suele ser de diverso tipo, moral, social, religiosa, etc. El rol del conciliador, suele desempeñarlo dentro y fuera del ámbito escolar, una persona cercana. Boqué (2006) añade "También entre los alumnos encontramos aquel chico o chica respetado por los demás porque le ven como una persona con principios, ecuánime, cordial y de palabra, capaz de valorar en su justa medida los altercados en que se enzarzan sus compañeros y compañeras."

Mediación escolar. Refiriéndonos únicamente al proceso de mediación que puede llevar a cabo el servicio de mediación del centro educativo, se entiende como metodología consistente en el diálogo que se realiza entre las partes implicadas y en presencia de un tercero imparcial que no debe proponer soluciones, pero que debe facilitar el entendimiento y la comunicación entre los protagonistas. El poder recae en el diálogo entre las partes y el mediador es el facilitador de ese diálogo. La mediación ha sido definida como *negociación asistida* por lo que el poder de las partes en conflicto sigue siendo muy importante.

Negociación escolar. Es un proceso de diálogo con la finalidad de lograr el entendimiento entre personas que forman parte de la comunidad escolar y se encuentran en situación de conflicto, no existe tercero y la solución se basa en la voluntad de las partes. El poder recae en el diálogo entre las partes.

Al establecer la correspondencia de estas metodologías alternativas existentes en la sociedad, con su adaptación al ámbito escolar, obtendríamos el siguiente resultado, que mostramos de forma gráfica:



Gráfica 9. Correspondencia de los MARC en el ámbito escolar. Fuente: elaboración propia.

En el gráfico, se hace corresponder estos MARC concretamente con el organismo, o persona, que pondría en práctica cada uno de ellos, cuando surgen los conflictos entre alumnos.

En la base nos encontramos con la particularidad de que serían los propios alumnos en conflicto, los que llevarían a la práctica la negociación integradora o colaborativa.

En el caso de las mediaciones, serían los mediadores del centro los encargados de dirigir estos procesos, y en este caso, cada centro, habrá optado por el modelo que haya creído conveniente, mediadores externos o internos al centro, adultos mediadores o mediación entre pares etc.

Para llevar a la práctica las conciliaciones, al igual que en la mediación, se puede optar tanto por adultos como por los propios iguales, normalmente la figura del tutor se considera como adecuada para funciones de conciliación, al igual que como se ha referido con anterioridad, siempre existen aquellos alumnos, considerados por sus propios compañeros, con capacidad de ejercer funciones de conciliación.

Las funciones de árbitro, al requerir de autoridad y conocimiento, tendrían que ser ejercidas por profesores, jefes de estudio o incluso la dirección del centro, siempre que así lo aceptasen las partes.

Finalmente, para llevar a cabo el procedimiento sancionador, la normativa en vigor en ese momento, la LOE, atribuye la potestad de imponer de medidas correctoras, al director, si bien contempla que el Consejo Escolar tiene como función, conocer esas medidas. Con normativas anteriores, esa función fue potestad del Consejo Escolar y la Comisión de Convivencia.

Todas estas formas alternativas de resolución de conflictos deben considerarse en la escuela, al igual que se hace en otro ámbito, como complementarias, puesto que cada una de ellas será apropiada para una tipología de conflicto. La voluntad de participación en estos procedimientos, por parte de las personas implicadas, también será determinante a la hora de la utilización de una u otra.

Igualmente es necesario conocer las características esenciales de los dos procedimientos que con mayor frecuencia hemos visto recogidos en la normativa sobre convivencia y en la mayoría de los casos, aparecían como procedimientos complementarios: el procedimiento disciplinario y los procedimientos de mediación:

PUNTO DE VISTA	PROCESO DISCIPLINARIO	MEDIACIÓN ESCOLAR
PROCEDIMIENTO	Formal, rígido regulado por normativa	Informal. El mediador pacta las reglas con las partes
PODER DEL TERCERO	Autoridad. Ejerce el poder Vía jerárquica interna.	Carece de autoridad previa. Poder de dirigir el proceso
ROL DEL TERCERO	Evalúa hechos y decide coactivamente, (<i>decisionismo</i>)	Facilita la comunicación (<i>solución</i>)
PROYECCIÓN HACIA LA COMUNIDAD ESCOLAR	Comunicación al Consejo Escolar del centro	Confidencialidad, intimidad, posibilidad de reuniones individuales (<i>Caucus</i>)
LIBERTAD DE EXPRESIÓN	Todo lo que se diga puede ser utilizado posteriormente	Lo que se diga no tiene reflejo en un proceso futuro. Secreto del mediador
ACTITUD DE LA PARTICIPACIÓN	Juego de póker (no colaboración de las partes)	Puzle, (alta colaboración de las partes)
CARÁCTER DE LA INTERVENCIÓN	Obligatoria	Voluntaria
PRESENCIA DE LOS PADRES	Obligatoria por la normativa	No necesaria
EXPECTATIVAS	Ganar o perder (estrategia de confrontación)	Ganar y ganar. Re-solvere: desatar (estrategia de gestión)

Gráfica 10. Cuadro comparativo de las características esenciales del procedimiento disciplinario y de la mediación. Fuente: adaptación de la comparativa de MARC, Ortuño, P. (2005:255)

2.2.1.12 AGRESIVIDAD Y AGRESIÓN

Antes de abordar el tema, y apoyándonos en las observaciones de Muñoz Vivas (2000), distinguiremos entre *agresión*, como acto o conducta observable, que se considera como fenómeno interactivo y multicausal, y *agresividad*, que hace referencia a una capacidad o disposición de los seres humanos, que puede dar lugar a una serie de respuestas, siendo una de ellas el acto o comportamiento agresivo.

Al hablar de agresividad, una vez más, estamos ante otro de los términos de difícil definición, puesto que tanto a nivel teórico como popular, se aplica a una pluralidad de situaciones, confiriéndole significados distintos, desde la agresividad en el deporte hasta el término acuñado en la década de los 80, de ejecutivo agresivo.

Como señala Heller (1980) en Jiménez Vázquez (2007), la misma comunidad científica utiliza el vocablo agresividad como cajón de sastre, dando lugar a un término polisémico, que respecto a lo que a nuestra investigación se refiere, encontramos en múltiples ocasiones asimilada a conflicto.

Diferenciada de agresión, la agresividad, ha sido definida, desde las distintas disciplinas de la Ciencia: etología, psicología, sociología, ciencias jurídicas, etc., como tendencia, disposición, costumbre relacionada con el ataque o la defensa, y desde todos esos campos científicos y sus diferentes enfoque, se ha buscado su origen, en el instinto, en el la frustración, en el aprendizaje, en la sociedad, por lo que pueden distinguirse dos vía principales, la innatista y la conductista.

Pasamos a exponer un resumen de las principales teorías sobre el origen de la agresividad:

1ª) Teoría de la agresividad como instinto

Dentro de esta primera teoría encontramos las aportaciones del enfoque psicoanalista, y del etológico:

Desde el psicoanálisis, con Freud como máximo exponente, se considera el instinto, como origen de la agresión, es una pulsión que debe salir. No obstante hay que considerar que la teoría freudiana pasa por tres momentos, desde la primera

interpretación es considerar la agresión como parte constituyente del instinto sexual. Una segunda hipótesis gira en torno a la manifestación de los impulsos del yo, tendentes a la autoconservación, por lo que se considera como reacción ante la frustración.

Posteriormente, en 1920, Freud, con su *teoría dual de los instintos*, considera la agresividad como una pulsión autónoma que puede dirigirse o al interior de la persona, en forma de autoagresión, autocastigo, o hacia el exterior, bajo diversas formas como agresión, violencia, hostilidad; por lo que nos habla del *Eros* y el *Thanatos*, "instinto de vida" e "instinto de muerte".

Desde el enfoque etológico, Lorenz (1978)²⁶, también defiende que la agresividad es instintiva, se genera en el interior, considera que los seres humanos están dotados de una especie de "fatalidad biológica", no controlable por la razón, es una especie de energía que se acumula en el interior y que necesita ser descargada periódicamente.

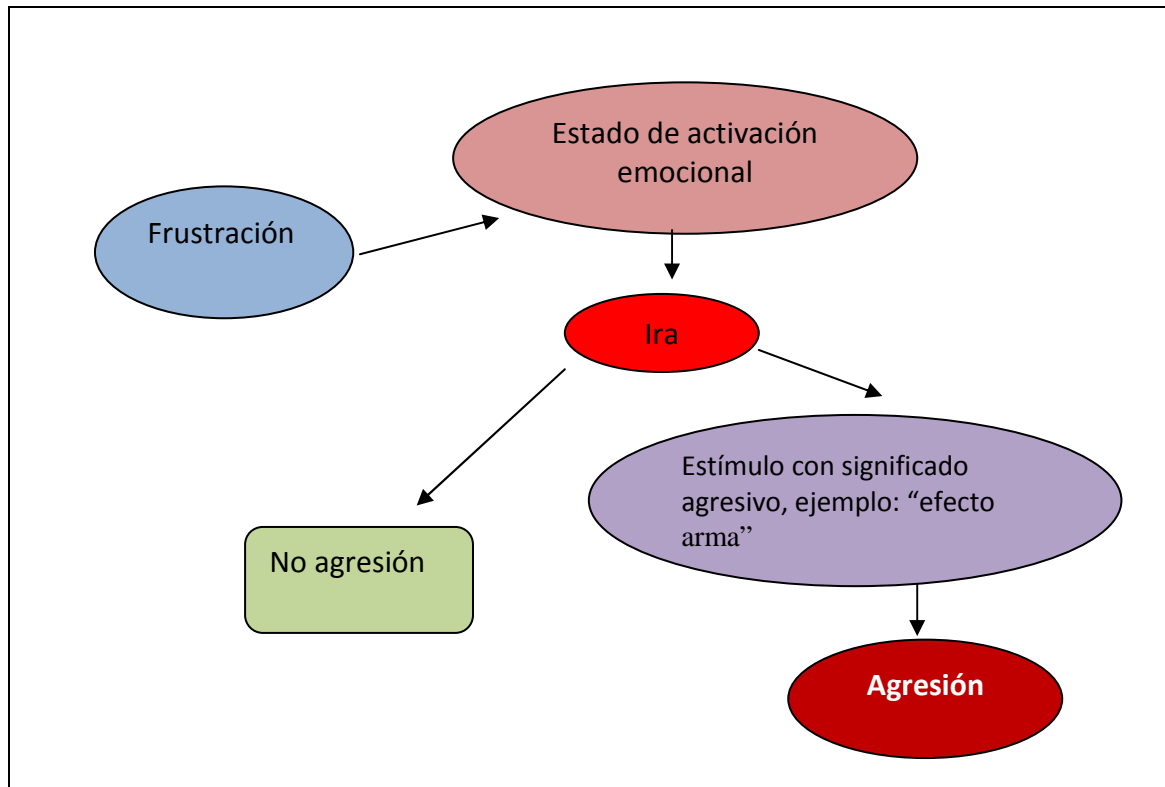
Este enfoque, en la actualidad, representado por Eibl-Eibesfeldt (1993) mantiene que los conflictos implícitos en cualquier conducta agresiva pueden ser resueltos, en la especie humana, mediante la negociación verbal. La agresividad, por tanto, puede modificarse por el influjo de la sociedad.

2ª) Teoría de la Frustración-Agresión o Ambiental- Reactiva

Desde esta perspectiva, nos encontramos en primer lugar con el Grupo de Yale, con el que se hace referencia a un grupo de psicólogos de esta universidad: Dollard, Doob, Miller, Mowrer, Sears, (1939), para los que el origen de la agresividad no se halla en los instintos, sino en la frustración de los mismos: "la agresión es siempre una consecuencia de la frustración" y "la frustración siempre lleva a alguna forma de agresión" (p.1) pero niegan que sea un instinto. Dollard la entiende como el resultado del bloqueo de metas.

²⁶ Lorenz, K. (1978). *Sobre la agresión: el pretendido mal*: Madrid: Siglo XX

Dentro de esta concepción no instintiva de la agresividad, desde la psicología social, Berkowitz (1969; 1974), defiende la Teoría de la Señal-activación, que surge como desarrollo posterior de la hipótesis de la frustración-agresión. Berkowitz (1969; 1974) mantiene que la frustración no provoca agresión de forma directa, conduce a un estado de activación emocional: la ira, y en ese estado colérico solo hay agresión cuando existen estímulos con significado agresivo, como puede ser el "efecto arma":



Gráfica 11. Teoría de la Señal-activación. Fuente: elaboración propia sobre idea de Berkowitz (1996)

3º) Teoría del Aprendizaje

Bajo este enfoque, representado por Skinner (1953), se entiende que las conductas se adquieren o se extinguen dependiendo de las consecuencias que sigan a las mismas, los refuerzos las incrementan y los castigos las debilitan; es la llamada "operatividad" del estímulo reforzador. Así pasa con los comportamientos agresivos, y una de las características a tener en cuenta es la de que el aprendizaje de estos comportamientos ocurre a edades muy tempranas.

Por su parte Bandura (1973; 1984), considerado como el creador de la *Teoría del aprendizaje social*, o *aprendizaje por modelado*, defiende que las conductas se

aprenden por imitación del modelo, pero éste depende de las consecuencias de las conductas y éstas, dependen de factores ambientales como los estímulos, refuerzos, castigos, y también de factores personales, como las creencias, las expectativas, ambos factores actúan según un determinismo recíproco, por lo que el aprendizaje va más allá de la imitación.

La idea central que mantiene este autor, es la de que los niños aprenden cómo, cuándo y a quién agredir, Bandura (1973).

La propuesta de Genn (1990), para este autor, la conducta agresiva se refuerza frecuentemente en la vida cotidiana. Si este reforzamiento es reiterado, esa conducta se generaliza a otras situaciones, por lo que la persona termina convirtiéndose en agresiva. En este proceso, los valores culturales son decisivos, por lo que nos habla de la "subcultura de la violencia".

Como se recoge en Muñoz Vivas (2000) y Palomero y Fernández (2001), la propuesta de Genn es de gran importancia por las siguientes razones:

1. Parte del reconocimiento del componente biológico o fisiológico, pero mantiene que éste predispone a la agresión, pero no condena a la persona a ejercerla.
2. Es muy importante el medio ambiente como generador de tensiones, pero la respuesta agresiva es sólo una de las formas de manejarla o solucionarla.
3. La respuesta agresiva, no se desencadena automáticamente, depende de elementos cognitivos, afectivos y socioculturales.
4. La respuesta agresiva, no es inevitable, el control de ésta lo tiene el ser humano, y hay vías de prevención e intervención.

4º) Teoría de la Construcción social

Desde esta perspectiva, se contempla el importante papel que tiene el contexto social en origen de la agresividad.

Como exponente de esta teoría, encontramos a Galtung (1985; 1998), quien sostiene que el origen de la agresividad está en la sociedad, puesto que el ser humano nace con unas competencias y características que se consolidan y potencian en

relación con la sociedad en la que se desarrolla y construye su personalidad, por lo que el comportamiento pacífico o violento que tiene una persona, está influenciado por el entorno cultural en el que ha vivido.

En esta misma línea Ortega et al. (2003:37) mantienen "la *agresividad* humana es indispensable para garantizar la supervivencia del hombre como individuo y como especie [...] no es ésta quien nos hace violentos, sino las distintas formas en las que hemos sido socializados o los patrones de conducta que aprendemos en nuestro entorno más inmediato".

La agresión es un síntoma de inadaptación social, y en muchas situaciones refleja el fracaso del sistema educativo.

Berkowitz, (1996:25) entiende como agresión: "Cualquier forma de conducta tanto física como simbólica que pretende herir física o psicológicamente a alguien".

De igual modo Berkowitz (1996), sostiene que la agresión puede ser calificada de distintas formas según el objetivo pretendido:

- Instrumental, conlleva siempre la intención de causar daño, pero el perjuicio no es el principal objetivo, el agresor puede tener otras metas diferentes al simple placer de agredir. Como ejemplo de esto, recurrimos a Geen (1990) en Muñoz Vivas (2000) quien señala dentro de estas otras metas, la autodefensa o la búsqueda del poder social coercitivo. En opinión de parte de la doctrina, recogida en Muñoz Vivas (op. cit.).

Es un tipo de agresión que precisa de un mayor control racional.

- Emocional u hostil, Berkowitz (1989): se contempla en ella el papel de la emoción, el principal objetivo es provocar daño, se denomina también *agresión hostil*, o *agresión reactiva*, según la terminología de Feshbach (1964). Esta idea de agresión puede proporcionar placer. Por su naturaleza física puede ser: acción física (golpes, patadas), afirmaciones verbales (insultos, amenazas). Por la forma: directa e indirecta, Feshbach (1969), según sea un ataque directo del agresor al agredido o la provocación de una situación desfavorable, por ejemplo, dañar su reputación.

Este tipo de agresión es considerado como una reacción más primaria e inconsciente.

2.2.1.13 VIOLENCIA Y CONFLICTO

Es innegable, y así lo señalan García y Benito (2002:176-177), que "La violencia constituye un tema de una relevancia social indiscutible, en tanto que sus manifestaciones suponen una alteración, más o menos grave según los casos, que rompe las reglas del juego social democrático". Se manifiesta, continúan diciendo los autores, como una de las múltiples formas de conducta que pueden desarrollar los sujetos. Por ello la confusión entre los términos violencia y conflicto en el ámbito escolar, hace imprescindible precisar sus diferencias.

Los conflictos, como hemos visto anteriormente, son inevitables, forman parte de la vida, e incluso la ausencia de estos supone a menudo un signo de disfunción en las relaciones. La violencia se ha de erradicar en todas sus manifestaciones.

Como ya expusimos en el apartado de la fundamentación, Rojas Marcos (2005: 19-20) defiende que "La violencia humana no es instintiva, sino que se aprende. Las semillas de la violencia se siembran en los primeros años de la vida, se cultivan y se desarrollan durante la infancia, y comienzan a dar sus frutos malignos en la adolescencia."

A partir de la reflexión sobre la violencia y el conflicto que se puede hacer desde la lectura de los siguientes textos, comprobaremos, que no se trata de términos sinónimos e intercambiables, aunque hoy se sigue haciendo, incluso desde sectores especializados, esta confusión conceptual.

En primer lugar recogemos la reflexión con la que comienza el informe sobre violencia escolar, que en 1999 se hace desde la Institución del Defensor del Pueblo junto al Comité Español de UNICEF:

La violencia, execrable siempre y sea cual sea la razón que pretenda justificarla, tiene un grado mayor de perversidad cuando afecta a niños y jóvenes. Cualquier niño víctima o testigo de un acto violento no sólo padece las consecuencias inmediatas de éste, sino que además incorpora a su desarrollo personal una experiencia negativa de consecuencias impredecibles en el futuro. Informe del Defensor del Pueblo sobre la violencia escolar (1999:9).

En este informe, dedicado en particular al *maltrato entre iguales*, definido como violencia que tiene por actores y víctimas a los propios alumnos, que no es ocasional sino reiterada, y que puede manifestarse de múltiples formas, física, verbal, de exclusión social, o mixta; se aclara, que esta tipología violenta, al darse entre pares "supone una perversión de las relaciones entre éstos, al desaparecer el carácter horizontal de la interacción, es decir la relación de igualdad, que es sustituida por una relación jerárquica de dominación-sumisión entre el agresor y la víctima."(op.cit.: 24)

En cambio, al hablar de conflicto, Ortega et al. (2003:21), puntualizan que el conflicto, aun en su manifestación negativa, "trastorna e interrumpe el ritmo de enseñanza-aprendizaje en el aula, altera las relaciones interpersonales entre alumnos y profesor-alumnos, pero no daña gravemente la vida del centro, no genera clima de ansiedad e inseguridad en las aulas ni crea alarma social."

El conflicto (como algo positivo) es también confrontación de ideas, creencias y valores, opiniones, estilos de vida, pautas de comportamiento, etc. que encuentran su espacio en una sociedad democrática que se rige por el diálogo y la tolerancia.

El conflicto y las posiciones discrepantes pueden y deben generar debate sirviendo de base a la crítica pedagógica. Escudero, (1992:27. En Ortega et al. 2003:21).

La violencia conlleva, abuso de poder, y en la escuela esa intimidación y victimización repercute en todas las personas que conviven bajo su presencia generando, en palabras de García y Benito (2002: 179-180), las siguientes consecuencias:

1. En la víctima produce miedo y rechazo al contexto en el que sufre la violencia, pérdida de confianza en uno mismo y en los demás, así como diversas dificultades que pueden derivarse de estos problemas: de rendimiento escolar, baja autoestima.
2. En el agresor aumentan los problemas que le llevaron a abusar de su fuerza: disminuye su capacidad de comprensión moral y de empatía, al tiempo que refuerza un estilo violento de interacción que representa un grave problema para su propio desarrollo.

3. En las personas que no participan directamente de la violencia pero que conviven con ella sin hacer nada para evitarla puede producir, aunque en menor grado, problemas: miedo a poder ser víctima, reducción de la empatía...; y contribuyen a que aumente la falta de sensibilidad, la apatía y la insolidaridad respecto a los problemas de los demás.
4. En el contexto institucional en el que se produce, la violencia reduce la calidad de la vida de las personas, dificulta el logro de la mayoría de sus objetivos y hace que aumenten los problemas y tensiones que la provocaron.

Para Vinyamata (2005:30) "La violencia surge como una deformación, una exageración de nuestra capacidad de reacción, de las capacidades vitales por superar las dificultades y desarrollar esfuerzos de sobrevivencia".

El carácter positivo del conflicto se opone al carácter negativo de la violencia. La confrontación no es lo mismo que el ejercicio del poder ilegítimo. La esencia humana del conflicto no es un nivel inferior de la agresividad injustificada y cruel. Conflicto y violencia no son grados distintos de un mismo fenómeno. Salinas, Posada, Isaza (2002: 247).

Pese a lo anteriormente expuesto, se sigue asimilando conflicto a violencia, hecho que podemos constatar en recientes informes, correspondientes a investigaciones sobre convivencia escolar, en los que se recogen afirmaciones como la siguiente: "respecto a la violencia escolar, son diversos los estudios realizados que informan de la existencia de violencia o conflicto entre los escolares en numerosos países, con un porcentaje nada despreciable de estudiantes, alrededor del 15%, que han sido intimidados, agredidos alguna vez, o han presenciado alguna situación de conflicto." Debardieux y Blaya (2001), *cit. en* Gázquez Linares y Pérez Fuentes (2010: 333).

Por otro lado y como apunta Cabello (2012:39) "la violencia es un elemento central en el conflicto, nos sirve como parámetro para diferenciar los conflictos positivos de los negativos", puesto que hay conflictos sin violencia, pero generalmente la violencia suele ser la manifestación de un conflicto preexistente.

2.2.1.14 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

En cuanto a una definición del término violencia escolar, Del Rey y Ortega (2001: 134) afirman: "El complejo problema de la violencia escolar aún no cuenta con una definición consensuada entre los investigadores y los prácticos de la educación". Tampoco existe consenso, siguen apuntando las mismas autoras, cuando se alude a términos como agresividad, disruptividad, conducta antisocial.

Lo que sí es cierto, desde una perspectiva galtiana, es que al hablar de violencia escolar, sucede como en la violencia en general, su análisis y conceptualización deben comprender, los aspectos relacionados con la violencia cultural, y las actitudes emanadas de ésta, así como la violencia estructural que se genera desde las organizaciones de la sociedad y por tanto, se genera también, como estructura social que es, desde el propio sistema educativo. Esto supone la necesidad de abordarla de manera global, teniendo en cuenta tanto sus aspectos directos o personales, como indirecto o sistémicos.

Existen múltiples factores y causas de la violencia en la escuela, al igual que ocurre con este fenómeno fuera de ella, así se señala en informes como el del Defensor del Pueblo de 2000 o en el de Ortega, Ruiz y Mora Merchán también de 2000; por tanto, encontramos factores personales, de relación, familiares, que se dan con independencia del ámbito escolar, pero otros, tienen su origen en él, en su estructura, en sus métodos pedagógicos. Hay otros factores como los originados por la economía, la política o la sociedad, por lo que Palomero y Fernández (2001: 29) afirman: "existe un estrecho lazo entre problemas sociales, familiares, escolares y personales en el origen de la violencia escolar."

a) *Factores Personales:*

En este apartado se encuentran las patologías como pueden ser las falta de autocontrol, el TDA ±H o trastorno de déficit de atención e hiperactividad, un bajo nivel de tolerancia a la frustración, problemas de autoestima, depresión, stress, trastornos psiquiátricos, toxicomanías, etc. A esta lista, Palomero y Fernández (2001), añaden otra serie de factores como el carácter difícil, el oposicionismo a las demandas

de los adultos, la falta de control de la agresividad, la reproducción de patrones de maltrato, fruto del aprendizaje por imitación, o las carencias afectivas y de cuidados básicos, los modelos machistas basados en estereotipos duros, Rojas Marcos (1995), la falta de habilidades sociales, que Goleman (1996) englobaba en la inteligencia emocional, y en este sentido, respecto a este tipo de inteligencia, Goleman diferencia los comportamientos más habituales entre chicos y chicas y considera más capacitadas emocionalmente a las chicas.

b) Factores familiares:

La familia, como ya hemos abordado con anterioridad desde el capítulo dedicado a la fundamentación, puede ser causa de algunos problemas de convivencia que presentan sus hijos en la escuela, especialmente, cuando los patrones educativos de ambas instituciones entran en contradicción, permisividad frente a rigidez, autoritarismo frente a consenso, etc.

Por otro lado, si bien la familia es considerada como la primera entidad de socialización de las personas, puesto que en ella se aprenden las primeras normas de convivencia, hay familias, como indican Palomero y Fernández (2001), que pueden estar en el origen de los problemas de agresividad que algunos alumnos manifiestan en la escuela, por lo que esos modelos de familia pueden considerarse como factores de riesgo. Es el caso de diversos tipos de familias como las excesivamente autoritarias o por el contrario, excesivamente permisiva, las que viven en un clima de violencia, o ejercen algún tipo de violencia sobre sus hijos, como se recoge en el precitado informe de Juste y Morales (1996), las que se muestran indiferentes ante los problemas de sus hijos; es decir, las que están lejos de haber ejercido el rol que se les presupone, como creadoras de espacio de convivencia, seguridad, estabilidad y afecto, diálogo, tolerancia.

Recogemos datos del estudio realizado por Juste y Morales²⁷, a una muestra poblacional de 3.500 españoles, sobre la violencia hacia los hijos en el seno de la

²⁷ M^a Gracia Juste Ortega, subdirectora General de Infancia y Familia; José Manuel Morales González, (1996). Servicio de Investigación. Subdirección General de Programas de Servicios Sociales. Dirección General de Acción Social, del Menor y la Familia. Estudio dedicado a "La violencia hacia los hijos dentro del ámbito familiar: lo que opinan los españoles". *Estudios de Juventud* n^o 42/98. <http://www.injuve.es/sites/default/files/Revista42-5.pdf>

familia, de donde se destaca que los padres y madres consideraban mayor un problema, cuando éste va acompañado de desobediencia y malos modos, puesto que reflejan, en último término, la falta de respeto hacia ellos con la consiguiente pérdida de autoridad. En ocasiones esto se achaca a la propia personalidad del niño/adolescente, por lo que pasa a convertirse en el único causante del problema, este dato se refleja en frases como: "es muy conflictivo" o "me ha salido rebelde".

Los problemas que los padres apuntaron como más frecuente son:

- El fracaso escolar, las malas notas
- Las malas compañías
- Desorden material, la no colaboración en las tareas domésticas y en ciertas edades, los problemas derivados de no comer, o hacerlo muy lento, no dormir o dormir mal
- No respetar los límites
- No respetar a los demás
- En la adolescencia las salidas nocturnas y horarios de vuelta a casa. Se afirma al respecto, que es la edad donde los padres sienten la pérdida de autoridad y la capacidad de solucionar conflictos.

Muchos padres recurren al apoyo extraescolar o al castigo para alcanzar el nivel de éxito deseado. Los padres reconocen su impotencia o incapacidad para motivarles de otra manera.

La manifestación de los padres, ante sus reacciones frente a los conflictos presenta la siguiente distribución de respuestas:

- Marcharme y dejarlo por imposible (de vez en cuando 25%, casi nunca o nunca, 66%)
- Pegándole una bofetada o azote (de vez en cuando 31%, casi nunca o nunca 65%)
- Perdiendo los nervios y gritándole (de vez en cuando 47%, casi nunca o nunca 35%)
- Gritándole y amenazándole con pegarle (de vez en cuando 27%, casi nunca o nunca 61%)

- Diciéndole lo decepcionado que estoy para avergonzarlo (bastante a menudo 17%, de vez en cuando 31%, casi nunca o nunca 48%)
- Evitando hablar del problema y actuando como si no me hubiera dado cuenta (de vez en cuando 23%, casi nunca o nunca 70%)
- Privándole de algo que le gusta (bastante a menudo 22%, de vez en cuando 44%, casi nunca o nunca 29%)
- Llamándole la atención de forma calmada (bastante a menudo 42%, de vez en cuando 35%, casi nunca o nunca 11%).

En el citado estudio, se presenta una sexta tabla donde se recogen las reacciones de los padres tras un episodio de fuerte enfrentamiento con sus hijos, aunque los denomina "formas de resolución tras situaciones conflictivas", especificando a continuación, que se trata de conflictos en los que ha habido más que palabras, es decir, pérdida de nervios, castigos, e incluso azotes o bofetadas; en nuestra opinión, una vez más se asimila conflicto con forma violenta de resolución; hecha la salvedad, las manifestaciones que se recogen en la citada tabla informan de que para hacer las paces, tras estos episodios, los valores mayoritarios se encuentran entre 33% para la opción esperar a que pase un rato y tranquilizar los ánimos y 28% que manifiestan pedir disculpas si consideran que se han pasado.

Considerando la variable de la edad de los progenitores, parece deducirse de los datos, que los padres más jóvenes, manifiestan con más frecuencia una actitud de rechazo hacia formas más autoritarias, y por el contrario optan por actitudes como las de pedir disculpas y acudir a consolarlos.

En nuestra opinión, estos datos parecen reforzar una polarización en las reacciones de las familias ante las situaciones conflictivas que oscilan entre la agresión y la permisividad.

c) Factores Sociales:

Dentro de este factor, merece destacarse especialmente, la influencia de los medios de comunicación, que ocasionan la exposición permanente de los niños a la violencia, a través de las pantallas situadas en el interior de sus propios hogares. Hoy el número de esas pantallas ha crecido: junto a las ya habituales desde varias

generaciones, como son las de televisión, hasta las de los más sofisticados móviles, sin olvidarnos de aquellas específicas de los videojuegos o las de los ordenadores; naturalmente, cuando se hace un mal uso o un uso indiscriminado y descontrolado de ellas.

Como estudio pionero sobre esta influencia en la generación de la violencia, o su mayor tolerancia entre los niños, encontramos el llevado a cabo por George Gerbner, que junto a Larry Gross, (1969)²⁸ se ocuparon de desarrollar la *teoría del cultivo* como parte de la investigación sobre los efectos de la realidad virtual, expuesta en la televisión, sobre la realidad social. De sus conclusiones se desprenden los siguientes rasgos:

- Presencia absoluta de la violencia. Se pone de relieve su alto grado de presencia en los programas de ficción, observándose una tendencia al incremento de la violencia en los documentales y en los reality-shows.
- Impunidad de la violencia. La mayoría de actos violentos mostrados en la pantalla queda sin castigo.
- Banalización de la violencia. La puesta en escena de la violencia televisiva suele ser edulcorante sin mostrar el dolor de las víctimas o los perjuicios físicos y emocionales que éstas padecen.
- Inevitabilidad de la violencia. Aparece como el recurso más eficaz para la resolución de conflictos.

Como aspectos básicos del efecto producido por la violencia televisiva, en este estudio, se subrayan los siguientes: la desensibilización del sufrimiento de los otros, la distorsión perceptiva sobre el mundo real y la posibilidad de desarrollar comportamientos agresivos a través de mecanismos de proyección e identificación, la satisfacción de los espectadores y el estado de excitación no resuelta.

González (1993:153) señala "la fascinación por la violencia en los medios de comunicación entronca por fin con la naturaleza misma de la violencia: el acto violento

²⁸ Estos autores, profesores de la Annenberg School de la Universidad de Pensilvania, comenzaron llamando a su teoría "Teoría de los Indicadores Culturales" y más tarde la pasaron a llamar "Análisis del Cultivo", Valbuena de la Fuente, F. en URL <http://www.fgbueno.es/edi/val/fvtgi39.pdf>

es la expresión de una inmediatez, de un acto irreflexivo, sin salida, sin porvenir, podríamos decir al límite de lo tolerable; y el hacer violento un hacer sin visión de futuro".

Hay que admitir no obstante, que el fenómeno de la violencia ha estado presente en todas las épocas de la historia, y ha sido interpretado por los antropólogos como un ritual que, en cada época y sociedad servía a dos propósitos:

1. La asunción de la condición de víctimas potenciales, por parte de los destinatarios.
2. La disposición de los agresores para ejercer su función, cuando el grupo lo solicite.

Dicha ritualización, que correspondía a una visión antropológica de la violencia, tenía como fin dejar clara la primacía del conjunto de la sociedad, sobre el individuo en particular, manifestada en mitos como los de Pulgarcito o la redención mediante chivo expiatorio.

d) Factores relacionados con la escuela

El contexto escolar es otro de los factores señalado por muchos autores como desencadenante de la aparición de la violencia en los alumnos, (Trianes, 2000, Torres, 2000, Ortega Ruiz 2000, en Palomero y Fernández 2001).

Aspectos que van desde los reglamentos poco consensuados, la uniformidad curricular, el fomento de la competitividad, los estilos poco democráticos, u otros problemas estructurales como la organización espacio-temporal, el currículum oculto que se deja trascender con las actuaciones del profesorado, el tratamiento poco eficaz de los aspectos relacionales y de gestión eficaz del aula y los conflictos que surgen en ella.

Uno de los estudios de campo realizados en España sobre violencia escolar fue realizado en el año 1999 por encargo del Defensor del Pueblo en colaboración con UNICEF. En él se concretan las conductas violentas más habituales que se dan en la escuela y que inciden sobre el maltrato entre iguales. Pasamos a exponerlas, recogidas en el cuadro que figura más abajo, desde las distintas perspectivas de los testigos, de las víctimas o de los agresores. Estos datos varían significativamente, con los arrojados

por otros estudios como el realizado por el Centro de Estudios Reina Sofía y parece ser que han disminuido con respecto a los obtenidos por el último informe del Defensor del Pueblo de 2007.

Lo que sí podemos afirmar con rotundidad es que hoy la denuncia de todos los casos de violencia ha aumentado considerablemente y que los esfuerzos por solucionar el problema, que corresponde a la sociedad entera, también parecen haber aumentado.

Comportamiento	Testigo %	Victima %	Agresor %
Ignorar	79,0	14,9	38,7
No dejar participar	66,5	10,7	13,7
Insultar	91,6	38,5	45,5
Poner motes	91,3	37,2	37,9
Hablar mal de otro	88,3	34,9	38,5
Esconder cosas	73,9	21,8	13,5
Romper cosas	37,6	4,4	1,3
Robar cosas	39,5	7,3	1,5
Pegar	59,6	4,8	7,2
Amenazar	66,2	9,7	7,4
Obligar a hacer cosas	12,6	0,8	0,4
Amenazar con armas	6,2	0,7	0,4
Acosar sexualmente	7,6	2,0	0,6

Tabla 1: Porcentaje de alumnos de ESO que afirman haber sido, testigos, víctimas o agresores de algún tipo de maltrato entre compañeros. Fuente: Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000

La muestra de este estudio estuvo constituida por 3000 alumnos de ESO, cuyas edades oscilaban entre 12 y 16 años, pertenecientes a 300 centros elegidos mediante tres variables: contexto (urbano-rural), titularidad (pública y privada) y distribución proporcional de comunidades autónomas.

El estudio se centró en el tipo de violencia denominada maltrato entre compañeros (bullying) y según lo reflejado en la tabla anterior, en opinión de los alumnos, los abusos más frecuentes eran las agresiones verbales, materializadas en insultos, motes ofensivos o habladorías, seguidas de una agresión indirecta como era

la de esconder cosas. Para el resto de comportamientos, los valores descienden sensiblemente.

El primer informe de 1999, manifestaba que el maltrato entre iguales no era alarmante en España. No obstante, señala que este dato no puede servir para tranquilizar las conciencias, sino para comprobar que la situación no ha llegado a un grado de deterioro tal que haga ineficaz la intervención para combatir los malos tratos entre iguales, o que exija medidas y recursos excepcionales fuera del ámbito educativo.

Respecto al lugar donde se dan estos comportamientos se comprueba que el aula se erige como escenario principal de estas agresiones, seguida del patio, los aseos y otras dependencias del centro.

Otro tipo de agresiones, a nivel de relación del alumno con la institución, son:

1. Agresiones graves, constitutivas de delitos castigados y perseguidos.
2. La indisciplina como desacato al reglamento de Régimen Interno, que se produce cotidianamente.
3. Falta de civismo, que son ataques a las buenas maneras, como falta de respeto a un profesor o a un compañero.
4. La indiferencia hacia el profesor y el currículum, hecha a veces con ostentación, causando malestar para los profesores y entorpecimiento de la marcha de la clase.

Tanto en este como en los otros estudios, aparece otro dato relevante: casi el 100% de los alumnos situados en la franja que va desde los últimos años de Primaria a los primeros de Secundaria, de los 9 a los 12 años, adopta frecuentemente una de estas tres posturas ante los episodios violentos: *víctima*, *agresor* o *espectador*; cualquiera de ellas debe corregirse si se quiere mejorar la convivencia en las aulas, y que esta mejora se traduzca posteriormente en una convivencia social más eficaz.

Estas situaciones de violencia, producen una serie de consecuencias. A este respecto recogemos la opinión de González Valcárcel y Benito Martínez (1999):

La intimidación y victimización que se produce en la escuela puede dañar a todas las personas que con ella conviven. Su modus operandi tiene las siguientes consecuencias:

1. En la víctima produce miedo y rechazo al contexto en el que se sufre la violencia, pérdida de confianza en uno mismo y en los demás, así como dificultades que pueden derivarse de estos problemas [...]
2. En el agresor aumentan los problemas que le llevaron a abusar de su fuerza: disminuye su capacidad de comprensión moral y empatía, al mismo tiempo que se refuerza su estilo violento [...]
3. En las personas que no participan directamente [...] pueden producir, aunque en menor grado, miedo a poder ser víctima, reducción de la empatía; y contribuye a la falta de sensibilidad, la apatía y la insolidaridad.
4. En el contexto institucional en el que se produce la violencia reduce la calidad de vida de las personas, dificulta el logro de la mayoría de sus objetivos y hace que aumenten los problemas y tensiones que la provocan. (p: 28-29).

Por todo ello se considera preocupante este tipo de violencia, e independientemente de los porcentajes barajados en los diferentes estudios, la existencia de este fenómeno se debe tomar en cuenta ya que al igual que ocurre en la violencia de género o la violencia ejercida a niños en el entorno familiar, o en los casos de acoso laboral, existe, como apunta Esparza (2006b), "una característica común: la víctima no comunica su problema a casi nadie, porque ella misma ¡¡se siente culpable!! Esa, a mi parecer, constituye la peor característica de estos procesos de violencia injustificable y eso es lo que ha mantenido las cifras tan bajas en cuanto a denuncias; no en cuanto a casuística e incidencia real".

2.2.2 MEDIACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

En este apartado nos ocuparemos de hacer una aproximación a la historia de la mediación escolar ocurrida tanto fuera como dentro de nuestro país. Abordaremos el concepto de mediación y nos ocuparemos de aquellas particularidades que le

confieren la singularidad necesaria para constituir un ámbito diferenciado, el de la mediación escolar. Trataremos la cuestión de su doble denominación como Mediación Escolar o Mediación Educativa.

Expondremos el tema de la sensibilización en mediación y el contenido de un programa de sensibilización aplicado a los alumnos de diversos centros educativos.

2.2.2.1 APROXIMACIÓN A LA HISTORIA DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR

Al indagar sobre la historia de la mediación en el ámbito educativo, nos encontramos con la opinión de Cheatham, recogidas por Bonaffé-Schmitt (2000:28) que mantiene: "la historia de este nuevo modo de resolución de conflictos está todavía por hacer, porque sólo hay unos pocos textos que rastrean el desarrollo de este movimiento, generalmente escritos por los actores del mismo"²⁹, y podemos comprobar que los datos recogidos en esos primeros informes, los encontramos reproducidos en la actualidad, en los estudios realizados tanto dentro como de fuera de nuestro país: Johnson y Johnson, Alzate, Halligan o Araiz (1999)³⁰, Boqué (2002), Villanueva(2002), Munné y Mac-Cragh (2006), Bonafé-Schmitt (2000), Rabasa (2005), Uranga (1998) Viana (2011), Vázquez (2012).

De todos ellos podemos extraer los siguientes hitos en este recorrido histórico:

- El origen, en cuanto a espacio y tiempo, lo tenemos que situar en Estados Unidos, en la década del '70, cuando comienza el interés por las técnicas de transformación de los conflictos.
- Se produce en esta época, una creciente inquietud entre padres y profesores, ante el aumento de la violencia en la escuela.
- El punto de partida, puntualiza Boqué (2002), tiene un trasfondo social, en el que subyacen movimientos religiosos por la paz, como los cuáqueros de Nueva York, y movimientos comunitarios, preocupados por la justicia social, que aportan una nueva visión sobre el conflicto y su abordaje de manera equitativa y eficiente.

²⁹ Cheatham A. *Directory of school mediation and conflict resolution program, NAME, 1988*

³⁰ Estos cinco primeros autores se encuentran en la compilación de Brandoni (1999) *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*.

Junto al referido aporte social se da otro de carácter psicológico, propio de los nuevos planteamientos pedagógicos; es el que da lugar al concepto de "Aprendizaje Cooperativo en la escuela" recogido en experiencias educativas como las de Lewin, Dewey, Eliade o Freinet. Su singularidad se caracterizaba por considerar, como sostenían autores como Johnson y Johnson (1999), que los alumnos son recíprocamente responsables del aprendizaje de los demás, desarrollando actitudes de colaboración y responsabilidad, es decir, llevando a la práctica un modelo de aprendizaje interactivo que invita a los alumnos a caminar codo a codo.

- El Intento de replicar, en el ámbito educativo, el éxito de los programas de mediación comunitaria, que en la década de los '80 y, como señala Alzate (1999), pretende enseñar a mediar a los propios estudiantes, en conflictos surgidos entre iguales.
- Las experiencias sobre resolución de conflictos, que en un principio nacen en centros educativos aislados y lideradas por un colectivo reducido de profesores comprometidos, pronto se generalizan y llegan a formar parte de sistemas educativos, con planteamientos curriculares.

Como consecuencia de estos planteamientos, surgen los primeros programas escolares; Alzate destaca en su estudio³¹ los más representativos y siguiendo a su vez a Cohen (1995)³², subraya que todos ellos parten de cuatro supuestos aportados desde el ámbito comunitario:

1. El conflicto es consustancial a la vida y puede usarse, en la escuela, como oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal.
2. Ante la inevitabilidad del conflicto, el desarrollo de habilidades para su resolución, son tan pedagógicas y fundamentales, en el desarrollo personal integral, como los contenidos de materias curriculares, como la geometría o la historia.

³¹ Alzate, R. (1999) *Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de Resolución de Conflictos*. En Brandoni, F. (compiladora) *Mediación Escolar, propuestas, reflexiones y experiencias*. Paidós Educador.

³² Cohen, R. (1995): *Student resolving conflict. Peer mediation in schools*, Glenview (Il.), G00YearBooks.

3. La mayoría de conflictos entre estudiantes se pueden resolver con la ayuda de otros compañeros, con la misma eficacia que si lo resolvieran los adultos.
4. Potenciar en los estudiantes formas colaborativas de resolución de disputas.

Como referentes importantes, hemos encontrado, en los diversos estudios de los autores antes mencionados, los siguientes:

1. *Children's Creative Response to Conflict Program*³³, (CCRC) de 1972, iniciativa de los Cuáqueros de la ciudad de Nueva York, consecuencia, como señala Boqué (2002) de su primer programa, De Children's Project for Friends, para educar en la no violencia, considerado como el primer programa que introduce la resolución de conflictos en el ámbito escolar.

Llegó a formar a miles de docentes, y sus aportaciones principales son: la mejora de la comunicación, la comprensión de la naturaleza del conflicto, la importancia del reconocimiento de los sentimientos, de la autoconfianza y fortalezas humanas y del pensamiento creativo.

2. *Teaching Students to be Peacemakers Program*³⁴, de David W. Johnson y Roger T. Johnson desarrollado en 1972 en la Universidad de Minnesota, iniciado en la década del '60, fruto de investigaciones anteriores de estos autores y basado en tres puntos:

- Las distintas perspectivas en situaciones de conflicto, la solución de problemas en la escuela la comunicación y el conflicto constructivo.
- La teoría de la interdependencia social.
- El entrenamiento de adultos y estudiantes de todas las edades, en el manejo de conflictos de manera constructiva.

El Programa, consiste en desarrollar un entrenamiento en "espiral", es decir, cada vez más complejo y profundo, a lo largo de doce años, en los cuales se les enseñan técnicas de negociación y mediación.

Consta de seis pasos, en el primero de ellos se habla de la necesidad de un contexto cooperativo y es en el paso cuarto en el que se indica que "*Se debe*

³³ Respuesta creativa de los niños a los conflictos, es una organización sin fines de lucro, que en la actualidad sigue dedicándose a enseñar alternativas pacíficas de resolución de conflictos.

³⁴ Programa para "Enseñar a los estudiantes a ser Pacificadores".

enseñar a los alumnos un procedimiento concreto y específico de mediación y brindarles una práctica suficiente para adquirir competencias en este uso" Johnson y Johnson (1999: 97).

El paso cinco está dedicado a la aplicación de la mediación entre pares. El programa se extendió por todos los continentes. En la aplicación del mismo se especifican sesiones, tiempos, reciclaje, etc.

3. Conflict Resolution Resources for school and Youth, considerado como el más famoso de los programas de Resolución de Conflictos (RC) en Estados Unidos; nace en 1982 como resultado de la colaboración entre los centros de mediación comunitaria y los sistemas escolares, concretamente fue fundado por los Community Board Program de San Francisco, precursores de programas de justicia social y mediación comunitaria y School Initiatives Program, estuvo destinado en un principio, a alumnos de 14 a 16 años, a través de un programa piloto de mediación entre iguales desarrollado en el colegio Paul Revere de San Francisco y posteriormente extendido a todo el alumnado. Ha sido el programa que ha servido de modelo a gran número de experiencias de puesta en práctica de programas de RC y mediación, en las escuelas de numerosos países³⁵. En el caso de España, Alzate (2009) reconoce que este fue el programa que le sirvió como modelo para llevar a cabo todo su esfuerzo de divulgación y promoción de la RC en el ámbito educativo de nuestro entorno.

De ellos destaca su capacidad de desarrollar, tanto currículos de RC adaptados a distintas edades, como programas muy completos para la implantación y formación de "managers de conflictos" en las escuelas. Destaca igualmente la importancia confiere Community Board a las habilidades en el manejo de los conflictos, como cuestión esencial en las sociedades democráticas. (Op. Cit.: 52-53)

4. Educators for Social Responsibility, este programa nace en 1981 y responde al intento de prevenir el riesgo de una guerra nuclear a través de la educación, llevado a cabo por un grupo de padres y profesores, fundadores de ESR (Educators for Social Responsibility). Se fijó como uno de sus objetivos, ofrecer

³⁵ La adaptación al castellano de este programa, se debe a Ramón Alzate en el año 200: Resolución del conflicto. Programa para Bachillerato y Educación Secundaria (Tomos I y II). Mensajero, Bilbao.

y promover el entrenamiento de profesores en técnicas de RC. Señala Alzate que se trata de otro ejemplo de colaboración entre la escuela y los grupos comunitarios.

5. Resolving Conflict Creatively Program (RCCP), de Educators for Social Responsibility, grupo que como señala Boqué (2002), estaba integrado por padres y maestros preocupados por la amenaza de una guerra nuclear. La peculiaridad de este programa estriba en el desarrollo de un currículo de RC; comienza en 1985, como consecuencia de la colaboración entre el New York City's Board of Education y el grupo ESR. De sus inicios con 18 maestros pertenecientes a tres escuelas, se pasó a más de un millar ubicados en centros tanto de primaria como de secundaria e incluso de educación especial. Los objetivos principales de su programa fueron:

- a) Mostrar a los jóvenes alternativas no violentas de resolución de conflictos.
- b) Enseñarles habilidades para poner en práctica esas alternativas no violentas en sus conflictos reales y cotidianos.
- c) Potenciar el conocimiento y la valoración, tanto de su cultura como de otras diferentes.
- d) Hacerles ver que su papel es muy importante para la construcción de un mundo más pacífico.

El programa incorporó más tarde, en 1987, la mediación paritaria, en aquellas escuelas experimentadas en el programa, que contaban con un grupo de profesores estable encargados de llevarlo a la práctica. Se contaba con la participación de las familias.

6. Conflict Resolution Education Network (CREnet), este programa constituye según Alzate (1999), el reconocimiento de la importancia de la Resolución de Conflictos y en concreto de la mediación, en el ámbito escolar. Boqué (2002) recoge que los antecedentes de este programa los encontramos en el patrocinio de diversas asociaciones comunitarias, integradas por grupos de profesores, activistas y mediadores comunitarios, que en 1984, se unieron para crear la National Association for Mediation in Education (NAME), es esta

asociación la que confiere, como destaca Alzate (2009), a la resolución de conflictos y en especial a la mediación escolar, la importancia necesaria para constituirse como campo de estudio e intervención. En 1995, NAME se unió al National Institute for Dispute Resolution (NIDR), para crear CREnet y en el 2001, se fusionó a otras organizaciones pertenecientes al ámbito de la resolución de conflictos, para constituir la Association for Conflict Resolution (ACR), que desarrolló el programa Mediation projet de la Universidad de Amherst, MA. CREnet define de manera amplia la resolución de conflictos, como proceso de aprendizaje en el que se pretende una mayor comprensión del conflicto y su dinámica, así como la adquisición de habilidades de comunicación y la utilización del pensamiento creativo, con el fin de afrontar los conflictos de manera pacífica y justa.

El programa genera además, patrones de mediación escolar para posibilitar su implantación en instituciones educativas.

Tanto Boqué como Alzate, citan otros prestigiosos programas que se desarrollaron en Estados Unidos, como los llevados a cabo en Nuevo México, desarrollado por el Centro de Nuevo Méjico de Resolución de Disputas³⁶, llamado "Programa de Mediación en la Escuela"; el de Hawái que se inició en 1981, considerado por tanto como uno de los más antiguos, o los de las ciudades de Nueva York y Massachusetts.

A continuación, los autores mencionados pasan a citar las principales experiencias que esta corriente de resolución de conflictos en la escuela, propició en otros países. Así recogen las desarrolladas en el Ulster, llevadas a cabo conjuntamente, por la Universidad y el Quaker Peace Education Project y destinadas a las escuelas primarias; la de Nueva Zelanda que en 1987 desarrolla el primer programa en el Hagley High School; la de Canadá, cuyos primeros programas comienzan en 1988 de manera aislada, y en la que hay que destacar que por primera vez, un ministro de educación, el

³⁶ Melinda Smith, fundadora y directora de este centro, fue ponente de la jornada "Mediación y Resolución de Conflictos: experiencias en los Estados Unidos" del 22 de octubre del 99 al Instituto de Estudios Norteamericanos de Barcelona. Habló acerca de "La mediación en el ámbito escolar en un contexto multicultural" y de "La mediación comunitaria".

de Ontario, en 1993, expresamente se declara a favor de la capacitación de los estudiantes en la resolución de conflictos de forma cooperativa y no violenta.

Otras experiencias de resolución de conflictos en la escuela y programas de mediación, se han ido extendiendo por todo el mundo y así encontramos las llevadas a cabo en Polonia, Alemania, Suiza, Francia, Bélgica, Inglaterra, Sudáfrica, Colombia, Chile, Costa Rica, Argentina, Venezuela, Mexico, España. Pasamos a detallar algunos de ellos.

En cuanto a la experiencia argentina³⁷, recoge Brandoni (1999) que la mediación escolar comenzó su desarrollo incidiendo en dos aspectos, *la capacitación de los docentes y las experiencias en escuelas* (p. 226) y continúa diciendo esta autora que, las instituciones capacitadoras en Resolución Alternativa de Disputas [RAD], consideraban este ámbito de la mediación, como una especialización que se abordaba tras la formación básica en RAD, y sus capacitadores procedían de experiencias de mediación judicial, pero pronto, en las experiencias escolares, los equipos de trabajo fueron interdisciplinarios, formados por abogados, mediadores y profesionales de la educación. Encontramos una primera experiencia en la provincia de Buenos Aires, en la localidad de La Reja, promovida por Veigas³⁸, en 1994, quien incluyó una propuesta de *mediación escolar integral* en su Proyecto Institucional de Convivencia. La "Experiencia de La Reja" ha sido reconocida como el "primer proyecto latinoamericano en mediación escolar" por diversos organismos internacionales como "The Community Board Program" de San Francisco (U.S.A.) y "Peace Education Foundation" de Miami. Como el mismo Veigas señala (s. f.)³⁹, hubo otros programas a lo largo de toda la geografía argentina con tres objetivos coincidentes: reducir el conflicto, mejorar la comunicación y favorecer la convivencia escolar.

³⁷ Sergio F. Abrevaya, coordinador gral. del Programa de Mediación Escolar del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, describió el funcionamiento de este programa, invitado por el Dept. de Educación de la Generalitat de Catalunya en febrero del 999, Barcelona.

³⁸ El profesor Rubén Veigas, era en esos momentos, rector del colegio secundario "Bartolomé Mitre", de carácter privado. Hoy está considerado como el 1º Doctor Universitario en Mediación y Mediación Educativa de Latinoamérica.

³⁹ Veigas, R. (s. f.). La mediación en el Ámbito Escolar: ¿Método RAC o Método REC? [versión electrónica]. *Mediators & Everything Mediatin*, Recuperado el 23 de abril del 2013 en http://www.mediate.com//articles/ruben_veiga1.cfm

Este mismo autor destaca que a nivel nacional, en 1997, la resolución 62/97 del Consejo Federal de Cultura y Educación, en donde se establecen los criterios básicos para el desarrollo de las normas de convivencia en instituciones escolares, se recomienda expresamente a la mediación como alternativa de resolución de los conflictos en este ámbito. Así también destaca por su vanguardismo, la Ley Nº 4711/2000: "Plan provincial de mediación escolar" de la provincia de Chalco, en la que se hace una gran apuesta por este método, y la Ley 6937/02 de la Provincia de Mendoza denominada "Ley para la No violencia escolar", en la se encuentra una definición del concepto de mediación entre pares.

En el ámbito municipal, se destaca la ordenanza 9801/97 del H.C.D. de la Ciudad de Córdoba por la que se implementa la mediación escolar en las escuelas municipales de esta ciudad, y en referencia a la convivencia escolar, otro dato a tener en cuenta es el de que la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sancionó la Ley 223 de agosto de 1999: "Sistema escolar de convivencia", para todas las escuelas de secundaria. Dos años más tarde, en septiembre de 2001, fue aprobado su reglamento mediante el Decreto 1400/01, desde donde se animaba a llevar a la práctica esta nueva forma de resolución de disputas en los centros escolares.

Como se recoge en Vázquez (2012: 208) "actualmente Buenos Aires y las provincias de Chaco, Misiones y Rio Negro cuentan con una Ley de Mediación Escolar que regula la aplicación de los programas y la participación de las asociaciones a cargo del Ministerio de Educación.

En cuanto a la experiencia de Costa Rica hemos de destacar que desde 2004, el Ministerio de Educación Pública, impulsa el proyecto "Resolución Alternativa de Conflictos en el Ámbito Educativo: Hacia una Cultura de Paz", al considerar que uno de los objetivos estratégicos de la Comisión de Resolución Alternativa de Conflictos, que pretende un cambio profundo de la sociedad en cuanto a la gestión de conflictos, es el de incorporar metodologías alternativas, como la conciliación y la mediación, a los programas nacionales de educación, como medio de promoción y difusión de éstas. Para ello se vio necesaria una gran reforma curricular en los planes de estudio, ya que

desde el Poder Judicial se consideró como una importante labor preventiva de intervención temprana.

Por todo ello se desarrolló un plan Nacional de Educación para la Paz, dirigido a estudiantes y docentes de primaria y secundaria que abarcaba los siguientes aspectos:

- Reforma Curricular al Plan de Estudios de Primaria y Secundaria:
Su objetivo era el de incluir la resolución alterna de conflictos [RAC] como eje transversal de la educación formal.
- Diseño de un Plan de Capacitación Nacional en materia de RAC:
Consistente en planificar la transmisión de los conocimientos y habilidades necesarios, a docentes y estudiantes y al mismo tiempo involucrar en este proyecto, a padres y madres a través de la Escuela para Padres.
- Elaboración de textos específicos sobre RAC:
Su propósito era el de facilitar estos textos específicos a los docentes para su uso en las aulas independientemente de la asignatura que impartieran.
- Creación de Centros Estudiantiles de Mediación:
La finalidad de estos centros era la de la puestas en práctica inmediata, de todos los conocimientos y habilidades adquiridos por todos los participantes y dar la oportunidad a los estudiantes de poder ayudar a sus iguales a solucionar sus conflictos de la forma más satisfactoria.
- Diseño y Ejecución de un Plan Nacional de Divulgación y Sensibilización:
Su función era la divulgar entre los habitantes de la República, los esfuerzos realizados por estas instituciones, en la prevención de los conflictos en la población escolar.

En esta misma línea de actuación, se elaboró por el Ministerio de Justicia costarricense, el Plan Nacional Para la Prevención de la Violencia y la promoción de la Paz Social 2007- 2010, en el que se contempla la Cultura de Paz y la resolución Alternativa de Conflictos y como acciones para llevarla a la práctica, están entre otras, la creación de talleres dirigidos a promover la resolución de conflictos entre los

jóvenes, y la creación de la Red Nacional de Jóvenes por la Paz articulada en procesos de mediación entre pares.⁴⁰

En Francia, y en el ámbito general, se crea la figura de Mediador de la República en el año 1974 pero no comienza a funcionar en la escuela hasta 1994. Bonafé-Schmitt (1992) llevó a cabo experiencias en diversas escuelas de Primaria y Secundaria aplicando programas de mediación entre iguales, que defendían la mediación como un objeto interdisciplinario que requiere de la combinación de aspectos sociológicos, psicológicos y jurídicos.

En el caso de España, se considera El País Vasco como pionero en la aplicación de programas de Mediación Escolar (ME). Desde la Universidad del País Vasco⁴¹, se realizaron investigaciones sobre la aplicación de estos programas y en 1993 se realizan las primeras experiencias⁴² desde "Gernika Gogoratuz" que es el Centro de Investigación para la Paz, puesto que el punto de partida de estas iniciativas, también está basado en los principios de los movimientos pacifistas, como sucediera en Estados Unidos dos décadas antes. La experiencia consistió en la implantación de un programa de mediación escolar en el Instituto de Formación Profesional Barrutialde de Guernika. El programa supuso poder ofertar una vía alternativa a la vía sancionadora para la resolución de conflictos, por lo que quedó recogida en el Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) de los centros.

Cataluña es considerada también como pionera en la implantación de programas de Mediación Escolar; su punto de partida originariamente, como se recoge en Carrasco Pons et al. (2011), se situó en el ámbito de la psicología del comportamiento, ocupada en la esfera de jóvenes y adolescentes considerados conflictivos.

⁴⁰ Información recogida en la Matriz 1(p.1): Información básica de los componentes del Plan Nacional Para la Prevención de la Violencia y la Promoción de la Paz Social.

⁴¹ Ramón Alzate trabaja en la adaptación para la ESO y BACHILLER de la currícula de resolución de conflictos de los Community Boards de San Francisco, USA.

⁴² Ver Transformación de conflictos y mediación como propuesta para el desarrollo de la educación para la paz en el sistema educativo vasco, Gernika Gogoratuz, 1994.

Del estudio realizado por Villanueva Rey (2002)⁴³ podemos extraer los siguientes datos:

En el año 1997, se creó en ACDMA⁴⁴ la comisión de ME y en las II Jornadas Catalanas de Resolución de Conflictos⁴⁵, que esta entidad organizó en el Mollet del Vallés, la Mediación Escolar ya ocupó un espacio propio y específico.

En los años 1999 y 2000, se celebraron en primavera las I y las II Jornadas de Mediación Escolar organizadas por ACCORD-Servicio de Mediación⁴⁶ en Olot (Girona). En marzo de 2003 se celebraron las IV

Como objetivo de las primeras jornadas, se estableció el de crear un espacio de encuentro y reflexión sobre los aportes de la mediación en centros educativos de Primaria y Secundaria, así como de difusión de experiencias de mediación llevadas a cabo en Cataluña y Euskadi.

El objetivo de las segundas, fue el de crear una red de mediación escolar que agrupase a todos los centros y personas interesadas en desarrollar métodos de resolución pacífica de conflictos en la escuela.

En las cuartas jornadas se elaboraron materiales para trabajar la mediación en los centros educativos.

Villanueva (2000) aporta otros datos como son la publicación de un monográfico⁴⁷ desde el Centro *Pau i Treva*, en donde se recoge una importante muestra de las experiencias de ME que se habían llevan a cabo en esos momentos, en el país; o el del funcionamiento en Cataluña, de diferentes programas de ME en Barcelona ciudad, Hospitalet de Llobregat, Badalona y en diversos centros del Vallés Oriental, Baix Llobregat y en la Garrotxa.

⁴³ GESTIÓ DE CONFLICTOS I ESCOLA: UNA EXPERIENCIA DE MEDIACIÓ ESCOLAR A UN CENTRE CONCERTAT DE SECUNDÀRIA. Universidad Autónoma de Barcelona.

⁴⁴ ACMA es la Asociación Catalana para el desarrollo de la Mediación y el Arbitraje

⁴⁵ Se puede consultar un artículo recensión del área de ME de estas jornadas en la revista ACORD, núm. 10 de ACDMA o en el núm. 8 de los Documentos Pi y Sunyer de la Fundación Carles Pi y Sunyer.

⁴⁶ Se dispone de más información en <http://www.acord.es>

⁴⁷ Centro Paz y Tregua en castellano. Este monográfico ha sido coordinado por Carme Romero quién implementa ME en primaria en la Garrotxa (ver también en <http://www.acord.es>) El Centre Pau y Treva de l'ICESB-Pere Tarrés organizó el **1r Simposio sobre Pacificación y Resolución de Conflictos** el 27 y 28 de abril del 2000 en Barcelona, y ofreció diversos espacios relacionados con la Educación para la Paz, la mediación y la resolución de conflictos en los centros educativos.

Se hace referencia, de igual modo, a que en el año 2002, el *Departament de Ensenyament*⁴⁸ de *Generalitat de Catalunya* concedió diversas licencias por estudios a profesionales de su ámbito⁴⁹ para posibilitar la investigación y experimentación de intervenciones relacionadas con la resolución de conflictos y la ME; y a que en 2002, Rosa Sensat organizó unas jornadas bajo el título "La mediación, una herramienta pedagógica para la transformación de conflictos".

En el curso 2003-2004 el *Departament d'Ensenyament* publica unas orientaciones para introducir mecanismos de Mediación Escolar en los Centros Docentes de Educación Secundaria y, así mismo, publica el programa "*La convivència en els centres docents d'ensenyament secundari*". Con este programa se pretendía fomentar y garantizar la mejorar de las relaciones interpersonales, en todos los centros docentes.

Los objetivos marcados fueron:

- I. Formar para la convivencia y el respeto entre los alumnos.
- II. Prevenir las conductas problemáticas.
- III. Intervenir adecuadamente ante los conflictos.

Sus principales líneas de actuación fueron:

- La difusión de experiencias positivas.
- La recogida y análisis de datos referentes a las acciones contrarias a la convivencia.
- Los programas y campañas especiales destinados a combatir el maltrato entre alumnos.
- Promover la relación y colaboración de centros del entorno.

⁴⁸ Pere Led, era en ese momento, subdirector general de Formación Permanente del Profesorado del Departamento de Educación de la *Generalitat de Catalunya*, en su intervención en las II Jornadas de ACDMA destacó: "los objetivos de la ME deben ser modesto pero al mismo tiempo ambiciosos: doy la bienvenida al asesoramiento y a la sensibilización del profesorado. Se debe favorecer la cultura de la mediación, eso sí, respetando la diversidad de fórmulas de figuras mediadoras. La mediación debe ser parte del proyecto educativo del centro".

⁴⁹ Son de destacar, las concedidas a pioneras de la ME en España, como M. C. Boqué y F. Dantí.

Para ello este Departamento, con Pere Led Capaz al frente del mismo, elaboró y publicó unos materiales en los que se recogieron un total de dieciséis proyectos de Mediación bajo la denominación: *"La convivencia en los centros docentes de enseñanza secundaria"*⁵⁰.

Del análisis que hace Rabasa (2005) de los proyectos, destacamos junto a ella, lo siguiente:

Se hace una apuesta por la mediación como instrumento de observación, análisis, diagnóstico y resolución conflictos cotidianos, por su idoneidad pedagógica.

En algunos de los centros, como el IES Miquel Tarradell, que se convierte en paradigma de lo que hoy en día podemos encontrar en la mayoría de centros públicos españoles situados en barrios periféricos de nuestras ciudades, (aumento paulatino de población inmigrante, que puede llegar a constituir un porcentaje de alumnos superior al 60%, procedentes de nacionalidades diversas, incorporación tardía al sistema escolar, características socio-económicas precarias, baja motivación del alumnado hacia los estudios, contacto difícil entre el IES y las familias) se hacen necesario el replanteamiento de la convivencia y la integración.

Estos programas de mejora se componían del siguiente decálogo de objetivos:

1. Mejorar las relaciones interpersonales.
2. Aceptar los conflictos.
3. Aprender a analizar y delimitar los conflictos y valorar si es viable o no la mediación.
4. Aprender a reconocer nuestras propias emociones, necesidades e intereses y la manera adecuada de saber expresarlas.
5. Aprender a escuchar y ser empático, para reconocer las emociones, necesidades e intereses en los demás.
6. Aprender a generar alternativas posibles para dar soluciones a los conflictos.

⁵⁰ Recopilación de conferencias y experiencias prácticas de mediación en los institutos de educación secundaria de Cataluña. Curso 2003/2004. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. (Idioma: catalán). Formato CD-Rom, que incluye material bibliográfico, seis conferencias de profesores universitarios sobre convivencia escolar y dieciséis experiencias de convivencia y mediación en IES de Cataluña.

7. Aprender a consensuar alternativas que resuelvan las necesidades de todas las partes en conflicto.
8. Aprender a acercar soluciones opuestas sin miedo a buscar posibilidades.
9. Reflexionar sobre las tipologías de conflictos, que aparecen con más frecuencia.
10. Buscar y generar en los institutos, nuevas culturas de tolerancia hacia los problemas de los otros. Rabasa (2005:43).

En el programa de mediación escolar del Departament d'Ensenyament de la Generalitat se recogen los conocimientos que se deben tener sobre la mediación escolar. Para el objetivo de educar, la convivencia se basa en el diálogo, la cooperación, la responsabilidad, la aceptación de las diferencias. El programa contribuye a evitar enfrentamientos inútiles; se dirige al conjunto de la comunidad educativa. Fortalece y repara las relaciones de las personas que conviven cotidianamente. Todo el que se haya formado en técnicas de mediación, puede hacer de mediador/a. La mediación no se aplica a cualquier conflicto y supone una aportación a la cultura del diálogo, el consenso y la paz.

El programa incluye el aporte de la mediación a los alumnos. En este sentido especifica que contribuye a la formación integral del alumnado, ayuda a crear grupo y calidez humana, favorece la construcción de actitudes valores y normas de manera efectiva y práctica, se aprende a escuchar para comprender, a pensar (reflexivamente, creativamente y críticamente), a implicarse en la mejora del propio entorno (participación activa), a comprender, expresar, y dominar los sentimientos (educación emocional), a defender los derechos de las personas (justicia social). Los chicos y chicas, por tanto, desarrollan habilidades para hacer frente por si mismos a los conflictos que, de manera natural, vivan a lo largo de sus vidas.

El programa incluye los siguientes epígrafes:

1. Naturaleza de un Servicio de Mediación Escolar (SME).
2. El SME supone una acción educativa y preventiva ante el conflicto.
3. El SME se puede ofrecer a todos los miembros de la comunidad educativa.

4. El mediador reúne a las personas en conflicto y les explica que trabajarán para cambiar la situación.
5. La participación es voluntaria y aquello de lo que se habla es confidencial.
6. El mediador no juzga, ni da consejos, ni toma decisiones: no tiene poder.
7. Los protagonistas del conflicto deciden por ellos mismos lo que más les satisfaga. El poder de decisión está en sus manos.
8. Es una instancia de elaboración interpersonal de conflictos que corresponsabiliza a los agentes de la comunidad educativa en el mantenimiento de un clima positivo de trabajo.

Entiende que un servicio de mediación escolar es la creación de un espacio donde las personas van a sentirse escuchadas; van a poder gestionar sus propios conflictos con la aportación de soluciones que satisfagan los verdaderos intereses de forma participativa, constructiva y pacífica; se convierte en un lugar de trabajo en el que se adquiere un aprendizaje para resolver las situaciones conflictivas futuras.

Todas estas iniciativas culminaron con el Decreto sobre Derechos y Deberes del alumnado y regulación de la convivencia en centros educativos no universitarios de Cataluña (DOGC 6 de julio de 2006), anteriormente analizado en el apartado dedicado a la normativa autonómica. En él se le da reconocimiento oficial al programa de mediación como proceso educativo de gestión de conflictos.

La mediación escolar en la Comunidad de Madrid comenzó en el año 1998 con el primer "programa piloto"⁵¹ desarrollado en esta Comunidad.

La duración de este programa fue de dos cursos. En él participaron diez Institutos de Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Madrid, con el objetivo de formar mediadores en toda la comunidad educativa para la solución de los problemas de aula y como los de la comunidad escolar.

A los centros anteriores se fueron añadiendo sucesivamente otros, llegando a superar la treintena.

⁵¹ Funes, S. Conflicto y resolución de conflictos escolares: La experiencia de mediación escolar. XXIII. Escuela de Verano del Consejo Educativo de Castilla y León. 2001.

Eligieron como modelo el "Modelo Integrado" defendido por Juan Carlos Torrego, que pretende aunar las ventajas de otros modelos anteriores. Se trata, como dice Villaoslada (2004)⁵², de "un proyecto que contemple la atención a los conflictos desde la participación de los implicados, y la incorporación de un equipo de mediación y tratamiento de conflictos, requiere el soporte de unas estructuras concretas, la aceptación y el apoyo de la comunidad educativa, responsables del proyecto, planificación y organización de tiempos y espacios, y recursos materiales y humanos". La Comunidad de Madrid, reguló estos procedimientos, mediante la Orden 5880/2003, de 3 de octubre.

El proyecto se basa en la experiencia del Gernika Gogoratuz, y opta por el modelo de la co-mediación mixta, por el que los equipos de mediadores estaban compuestos por personas pertenecientes a distintos estamentos de la comunidad escolar.

En la Comunidad Canaria, y tras las iniciativas en la década del '90, de algunos centros escolares tinerfeños que incluyen en sus PEC, como medio de autogestión de conflictos, la conciliación y el arbitraje, surge el Decreto 81/2001 de 19 de marzo, que modifica la normativa anterior reguladora de los derechos y deberes del alumnado de centros docentes no universitarios, siendo una de las modificaciones la introducción del Procedimiento de Conciliación como alternativa al procedimiento disciplinario. A esta iniciativa se une la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Responsabilidad Penal de los Menores que origina una campaña de sensibilización sobre el uso de la mediación, y la demanda de cursos de formación en esta materia, por lo que la Consejería de Educación subvencionó múltiples proyectos de formación del profesorado y como consecuencia surgen las primeras experiencias de mediación en IES.

La Comunidad Autónoma de Andalucía, a través del programa "Escuelas. Espacio por la Paz, dirigido por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y dentro del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia, elaboró unos materiales destinados a la mejora de la convivencia a través de la prevención de

⁵² Villaoslada, E. Mediación escolar, en Convivencia Escolar en Secundaria. Adrián, J. Y Clemente (coord.), R. CEFIRE, Generalitat Valenciana, 2004.

la violencia: "Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos". Su autor, el profesor Tuvilla Rayo⁵³, dedica un apartado de estos materiales a la mediación escolar. El programa, que recogía la mediación entre iguales y entre el alumnado y el profesorado, se dedicó prioritariamente a los alumnos de ESO.

2.2.2.2 CONCEPTO DE MEDIACIÓN

Antes de pasar a concretar las características de la mediación en el ámbito escolar, es necesario conocer y contextualizar el concepto de mediación como estrategia de resolución de conflictos en su aspecto general, y naturalmente como ocurre con toda definición, la doctrina no es unánime, podríamos encontrar más de una centena de definiciones, como prueban los más de nueve millones de entradas que tiene este término en Internet.

Además, y como subraya Bonafé-Schmitt (2004), el término mediación es polisémico y esto lleva a una cierta confusión conceptual. Se ha puesto de moda ser mediador y como tal se considera toda aquella persona que interviene entre dos partes, dice este mismo autor: " El desarrollo de la mediación no representa más que un ejemplo de la multiplicación de estos nuevos "terceros" en la gestión de las relaciones sociales, ya sea bajo las denominaciones tradicionales, los negociadores, los conciliadores, los mediadores; ya sea bajo nuevas denominaciones como las de las "personas-relevo", los "agentes de ambiente" (p. 8)

Tampoco se trata de un término nuevo; en todas las culturas y en todos los tiempos han existido personas que conciliaban, negociaban, mediaban entre personas de su entorno y lo siguen haciendo en algunas culturas o sectores sociales. Un ejemplo de ello lo tenemos en la cultura cercana, en nuestra huerta, es *El Consejo de Hombres Buenos*⁵⁴, o "omes bonos" en su origen medieval, cuya función era la de intervenir en los conflictos ocasionados por el reparto del agua entre los regantes.

⁵³ Tuvilla Rayo, era en esos momentos el Coordinador Regional del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia.

⁵⁴ Díez de Revenga y Torres, E. (1975). *Notas sobre el Consejo de Hombres Buenos de la Huerta de Murcia*. Junta de Hacendados de la Huerta de Murcia. Murcia.

El Consejo de Hombres Buenos, fue declarado Patrimonio Inmaterial de la Humanidad junto al tribunal de las Aguas de Valencia.

Vestigio de esta mediación tradicional también podemos encontrar en la obra literaria más universal de la lengua española, *El Quijote*⁵⁵, donde podemos leer refiriéndose a los cuadrilleros de una de las aventuras de este personaje "y, así, tuvieron por bien de apaciguarse y aun de ser medianeros⁵⁶ de hacer las paces entre el barbero y Sancho Panza, que todavía asistían con gran rencor a su pendencia." (p.474)

No obstante, desde esa visión consuetudinaria de la mediación, la persona que ejercía esa función requería de un perfil adecuado, como especifica Boqué (2003:15) "se asocia con aquella persona razonable, amante de la paz y la justicia, dialogante y empática, poseedora de un sentido común relacional que la faculta para participar en conflictos ajenos sobre los que ejercerá un influjo re-estructurante."

A pesar de la tradición, se llegó a un estado de cosas en las llamadas sociedades desarrolladas, donde estas personas desaparecieron como consecuencia de la judicialización de todas las cuestiones, de la hiperregulación normativa, fruto de una sociedad donde era prioritario el hecho de buscar un culpable.

Habermas⁵⁷ (1981; en Bonafé-Schmitt, 2004:10), afirma que este efecto nefasto de la judicialización de todas las relaciones sociales, se puede medir en la escuela al mostrar ésta que "el intermediario del derecho colisiona con la forma de la acción pedagógica".

Hoy, aún cuando subsiste de manera preponderante la cultura del litigio, podemos decir que tras las más firmes iniciativas que apostaban por la vuelta al espíritu mediador en la segunda mitad del pasado siglo XX, en entornos pacifistas (Boqué, 2003, Alzate 1999), ha resurgido la mediación con una nueva dimensión.

Esta mediación nacida en EEUU dentro del movimiento denominado como *Alternative Dispute Resolution (ADR)*, se ha ido extendiendo a diferentes áreas sociales y humanas: interculturalidad, educación, menores, consumo, salud, asociacionismo, comunidades, como una función profesional de "autorregulación de disputas"

⁵⁵ Don Quijote de la Mancha, Edición del IV Centenario (2004). Real Academia Española Asociación de Academias de la Lengua Española.

⁵⁶ En nota al pie de la edición citada se aclara "intervinieron en la pelea y mediaron entre los contendientes". (p.474)

⁵⁷ Habermas, J. (1981). "Théorie de l'agir communicationnel" Tome 2 Pour une critique de la raison fonctionnaliste, p. 408. Fayard, Paris, 1

alternativa o complementaria a la vía judicial. (García-Longoria y Fernández 2007-2008)⁵⁸.

Por todo lo expuesto con anterioridad, es fácil deducir que no existe consenso en cuanto a una definición de mediación, aunque podemos decir que en el amplio abanico de definiciones encontradas, se da como denominador común el hecho de tratarse de un proceso de resolución de conflictos a través de la negociación consensuada de las partes enfrentadas y en presencia de una tercera parte neutral, el mediador.

Así, nos encontraremos con distintas posiciones a la hora de definir este término, que responden a las diversas formas de su utilización o que hacen énfasis en determinados elementos que configuran y singularizan este nuevo-viejo constructo.

Apoyándonos en el análisis hecho por Boqué (2003), haremos un resumen de las aportaciones de diferentes definiciones de mediación:

- Desde la Encyclopedia of Conflict Resolution, se considera la mediación como uno de los principales métodos ADR e implica la intervención de un tercero neutral en un proceso de negociación.
- Horowitz (1998) subraya los aspectos de proceso informal en el que la intervención un tercero, es carente de poder y consistente en ayudar a alcanzar acuerdos mutuamente aceptados por las partes.
- Bodine, Crawford y Schrupf (1999, en Boqué op.cit), ponen el acento en que se trata de una resolución pacífica de los conflictos.
- Six (1990) nos habla de que se trata al mismo tiempo del ejercicio de una técnica y un arte, por parte de un tercero, entre personas que participan voluntariamente y a las que pertenece la decisión final, cuyo objetivo es hacer nacer o renacer relaciones, o prevenir o curar las relaciones perturbadas.
- Para Busch y Folger (1996) el aspecto esencial de la mediación es su potencial de transformación de las personas que promueve el crecimiento moral y ocasiona un doble efecto, la revalorización y el reconocimiento de las personas, el llamado empowerment (empoderamiento).

⁵⁸ Introducción a la Mediación. Historia, teorías y métodos en la resolución alternativa de conflictos. Apuntes del Postgrado oficial en Intervención social y Mediación. Universidad de Murcia.

- Curle (1995, en Boqué op.cit), refiriéndose al ámbito internacional de los conflictos, considera que el proceso de mediación contribuye a lograr acuerdos políticos, a curar las heridas del odio y a iniciar el procesos de transformación de enemistad a hermandad.
- Díez y Tapia (1999), y Giró (1998, en en Boqué op.cit), y Suares (1997) subrayan el aspecto comunicacional de la mediación y su restablecimiento.
- Coob (1997a) defiende la mediación como proceso narrativo.

De entre las definiciones que subrayan su aspecto de *proceso de intervención*, analizaremos más detenidamente la de Moore (1995:44):

“La mediación es la intervención en una disputa o negociación, de un tercero aceptable, imparcial y neutral que carece de un poder autorizado de decisión para ayudar a las partes en disputa a alcanzar voluntariamente su propio arreglo mutuamente aceptable.”

Esa intervención destacada en la definición, precisa de un requisito que le confiere su singularidad, ha de tratarse de *un tercero cualificado*, es decir, que conoce procedimientos para hacer eficaz esta intervención. Debe cumplir las premisas esenciales de *imparcialidad*, es decir, que no se decantará por ninguna de las partes implicadas, y *neutralidad*, lo que significa que no obtendrá beneficios directos de los resultados a los que lleguen los implicados en el conflicto.

La metodología de la mediación, como manifiesta Schvarstin (1999:187) “se fundamenta en reconocer que las partes son quienes más saben acerca de las causas de sus disputas y de sus posibles resoluciones”, por tanto el rol del tercero consiste en asistir a las partes en el proceso de construcción de soluciones mutuamente satisfactorias.

Díaz-Aguado⁵⁹ opta por una definición en la que defiende el carácter negocial de la mediación, y al igual que un amplio sector de la doctrina, sostiene que la mediación es una *negociación asistida*, donde “el mediador no resuelve el problema, sino que ayuda a que las partes en conflicto lo hagan [...].La decisión final siempre

⁵⁹ M^a José Díaz Aguado es autora del programa “Convivencia escolar y Prevención de la violencia” del isftic (Instituto Superior de formación y Recursos en Red para el profesorado) Ministerio de Educación y Ciencia. http://ntic.educacion.es/w3/recursos2/convivencia_escolar/

debe ser adoptada por las partes en conflicto" (s. f. cap.4.5). Es necesario por tanto que el mediador tenga ese rol definido, y a este respecto Díaz-Aguado destaca:

El mediador puede ayudar a facilitar una comunicación constructiva al favorecer los cuatro componentes del proceso negociador [...] pero su papel es especialmente importante para:

- 1) Sustituir una orientación de confrontación por una orientación cooperadora, en la que las distintas partes se dediquen a resolver el conflicto buscando el beneficio mutuo ("yo gano, tu ganas") en lugar de tratar de perjudicarse.
- 2) Ayudar a identificar los propios objetivos y buscar soluciones que los hagan compatibles con los objetivos de la otra parte.
- 3) Favorecer que cada parte comprenda los intereses legítimos de la otra parte y se comprometa con soluciones de beneficio mutuo (op.cit. s. f. cap.4.5).

Se trata por tanto de la negociación integrativa defendida por Fisher, Ury y Patton (1997 en Munduate y Meddina 2005), también denominada *negociación razonada o colaboradora* que posibilita la cooperación y los acuerdos satisfactorios para las dos partes, es decir de suma positiva, alejada de la negociación distributiva, en donde las ganancias de uno suponen las pérdidas del otro, y por tanto son de suma cero.

En cuanto a esa especificación del rol del mediador, en palabras de Nogueras y Gimeno (2012), "el mediador organiza y ordena las etapas necesarias para abordar los distintos elementos a trabajar. La estructuración del proceso y el clima generado por la dirección del mediador es lo que permite a las partes llegar a acuerdos que proporcionen una salida válida al problema existente".

Bonafé-Schmitt (2004), respecto a estos terceros, nos dice que en la actualidad, sigue existiendo confusión respecto a la figura del mediador, su identidad continúa siendo difícil de establecer existiendo numerosos actores que se definen como "mediadores naturales". Distingue así mismo este autor entre *acto de mediación* e *instancia de mediación*, que si bien tienen una característica común que es la de basarse en la comunicación y no en el poder para el restablecimiento de lazos sociales, los *terceros* en la instancia de mediación son imparciales, a través del desarrollo de los

procesos de mediación formal, actúan sin estar sujetos a ninguna relación jerárquica; mientras que en las actividades de mediación, realizadas por diversos actores, pertenecientes a un ámbito concreto, por ejemplo dentro del ámbito educativo estarían los educadores, asistentes sociales, auxiliares-educadores etc., estos terceros están encuadrados en una estructura jerárquica, por tanto su rol y su función, no les permite la imparcialidad y la independencia, ya que están insertados en una jerarquía y pertenecen a un organismo con objetivos predeterminados.

2.2.2.3 MEDIACIÓN ESCOLAR

Tras abordar estas cuestiones básicas de la mediación, pasamos a enumerar los aspectos esenciales que deben tenerse en cuenta, para considerarla como específica en el ámbito educativo y al respecto entendemos la Mediación Escolar, junto a Maeso, Monjó y Villanueva (2001:4-5), como:

El conjunto de las diversas prácticas relacionadas con el tratamiento de los conflictos en el contexto educativo, con tres puntos esenciales:

- 1) Quien tiene el conflicto actúa como protagonista en la búsqueda de cambios y/o acuerdos.
- 2) El conflicto es un conflicto de relación, en la mayoría de los casos, es real, no simulado, que está ocurriendo entre dos o más personas.
- 3) Interviene una tercera persona mediadora cuyo rol principal es el de facilita la comunicación entre las partes.

Según estas mismas autoras, el protagonismo en esta forma de resolución de conflictos implica esencialmente, el cumplimiento de una serie de requisitos:

- Participar voluntariamente en el proceso
- Adaptar las propuestas de trabajo a la madurez psicológica de los niños y los adolescentes, teniendo en cuenta su grado de desarrollo moral
- Comprender que la solución del conflicto está directamente relacionada con las variables: si aumenta la comunicación, aumenta la probabilidad de entenderse
- Considerar que las soluciones de los conflictos, serán todos aquellos cambios, totales o parciales, que mejoren las relaciones futuras.

Respecto al conflicto se tendrá en cuenta, como ya se ha dicho con anterioridad, que la mediación lo entiende como un hecho natural, inevitable y no necesariamente negativo, desde este ángulo, lo aprovecha como una herramienta educativa más; la mediación de igual manera, considera que ante un mismo hecho siempre existirán diversas percepciones.

Para Zermatten,⁶⁰ en Mirimanoff (2013) "La mediación escolar es ese valor añadido que la escuela ofrece a la sociedad en general, los padres y los niños-adolescentes."

En este ámbito, la mediación, como señalan Carrasco Pons et al. (2011:501), "debe considerarse de forma general como una estrategia de resolución dialogada y colaborativa de conflictos que, a diferencia de su aplicación en otros ámbitos, tiene también un carácter de intervención educativa intencional."⁶¹

Entendida la mediación como proceso de resolución de conflictos, Munné y Mac-Cragh (2006) destacan en su definición los siguientes aspectos: se trata de un proceso en el que el poder recae sobre el diálogo entre partes con presencia de un tercero que es facilitador de la comunicación. Los conflictos que resuelve son los que se producen entre los miembros de la comunidad educativa.

Respecto a ese tercero, la persona mediadora, debemos tener en cuenta que a la hora de la utilización de la mediación, el propio mediador, pondrá el acento en un aspecto u otro de la misma, por el hecho de ser adultos o jóvenes y así encontramos que los adultos mediadores, valoran más el *proceso* que el resultado, entendiendo que iniciar un *diálogo* es ya el primer acuerdo; los adolescente o niño, valorarán más el hecho de haber ayudado a sus compañeros a restablecer el diálogo.

Boqué (2002), para definir mediación escolar, hace referencia tanto a las falsas percepciones como a las características que sí la identifican, recogiendo igualmente los aspectos generales propios de la metodología de la mediación. Por tanto, en primer

⁶⁰ Jean Zermatten, es el Presidente del Comité de Derechos de la Infancia de la ONU

⁶¹ Las autoras, explican la peculiaridad de este carácter, reconociendo que si bien en todo proceso de mediación se experimenta un aprendizaje en resolución de conflictos, la mediación escolar es doblemente educativa.

lugar aclara que la mediación escolar no es una simple técnica destinada a facilitar la desaparición de los conflictos de los centros docentes, ni se trata de un complemento *light*⁶² del sistema disciplinario. En un segundo lugar, destaca como aspecto que la singulariza, el hecho de ser "Un intento de trabajar con el otro y no contra el otro en busca de una vía pacífica y equitativa para afrontar los conflictos en un entorno de crecimiento, de aceptación, de aprendizaje y de respeto mutuo" (p.57). En un tercer apartado recoge los aspectos generales de la mediación como proceso confidencial de comunicación a tres bandas, donde el tercero carece de poder de resolución, pero crea las condiciones necesarias para que los protagonistas adopten voluntariamente, soluciones consensuadas.

Bonafé-Schmitt (2004) destaca de la mediación escolar el aspecto de ser un nuevo modo de regulación social que permite poner en práctica procedimientos de consenso en los que afirma, recurriendo a las palabras de Habermas, "se considera a los participantes como mayores para representar sus intereses y arreglar ellos mismos sus asuntos" (p.10). Remarca este autor que la mediación es alternativa a los modelos disciplinarios de gestión de conflictos que descansan en la estigmatización y la expulsión del alumno a través de la sanción, y a su vez es creadora de espacios de escucha en los centros escolares. Define el proceso de mediación como ritual, que en el medio escolar se convertiría en *rito de paso o iniciación* respecto a los mediadores, a través del cual adquirirían un nuevo status y la pertenencia plena a la comunidad.

Otros autores consideran la mediación escolar como método que favorece la cultura de paz, así Tuvilla (2004:71) y junto a otras técnicas de intervención que requieren la intervención de una tercera parte, afirma que la mediación "es un método preciso y, a la vez, complejo, que trata de favorecer la construcción de la cultura de paz, basándose en la llamada racionalidad comunicativa, propuesta por Habermas."

Tras las aportaciones de los diversos autores se deduce que una definición de mediación escolar resultaría complicada, y es comprensible que a menudo exista cierto grado de confusión ante el carácter plural del término. Si atendemos a todas las aportaciones anterior, una posible definición debería comprender o subraya aspectos

⁶² El término inglés y la cursiva corresponden a la autora (op.cit:57)

como los que hacen referencia a las diversas prácticas relacionadas con el tratamiento de los conflictos en el ámbito educativo; que está basada en la comunicación; subrayar el carácter de intervención educativa intencional; resaltar que se trata de un valor añadido a los que ya ofrece la escuela; precisar que necesita de una adaptación del proceso formal de mediación a la madurez psicológica y moral de los alumnos; o que el principal objetivo de las soluciones es el de lograr cambios que repercutan en la mejora de las relaciones futuras.

Todo ello desde la concepción del conflicto escolar como hecho natural inherente a la vida de los centros docentes, que puede convertirse en fuente de aprendizaje y posibilitador de la comprensión de la existencia de diversas percepciones ante una misma realidad.

Los datos expuestos en apartados anteriores, nos llevan a la conclusión de que pueden existir diferentes modelos de implantar la mediación en un centro escolar: mediación con un adulto como mediador; mediación entre iguales y técnicas de mediación en el aula.

En todos los casos los objetivos de la mediación, irían dirigidos de igual modo a gestionar el conflicto de forma positiva y creativa; fomentar un clima de diálogo, tolerancia y cooperación en el seno de la comunidad escolar; prevenir la cronificación de problemas y la aparición de la violencia; convertirse en una alternativa a la aplicación del procedimiento disciplinario, en los casos que así lo decida cada centro escolar.

Los aspectos que puede tratar la ME, es decir su ámbito de aplicación, de forma generalizada, serían la mayoría de conflictos surgidos en la relación entre dos personas, grupos o culturas de la comunidad escolar, las faltas no consideradas muy graves en el RRI del centro y todas aquellas que la Comisión de Convivencia considere oportuno, los conflictos de la comunidad escolar con su entorno y un aspecto muy importante que normalmente se deja sin abordar cuando se aplica el procedimiento sancionador, que es el del restablecimiento de relaciones entre el centro y la persona sancionada, después del cumplimiento de la sanción y siempre que se haya establecido que la mediación actúe en paralelo a las medidas disciplinarias.

No obstante, siempre será la voluntad de cada centro la que marque los límites del uso de la mediación.

En los modelos citados se exponía que el papel de mediador lo puede realizar tanto un mediador profesional, externo al centro, como los mismos alumnos, con una preparación adecuada y con supervisión de un adulto o cualquier miembro de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos,) entrenados en técnicas de mediación. A este respecto, también será la voluntad del centro la que decida por cuál modelo se decanta.

2.2.2.4 LA CONVIVENCIA DESDE LA MEDIACIÓN

Hemos visto que tanto la normativa que da cabida a la mediación, como los diferentes programas de ME, persiguen un mismo fin, la mejora de la convivencia. Pero ¿qué entendemos como convivencia? Ortega (1998) mantiene que "toda convivencia se basa en un conjunto de convenciones, normas y rutinas, sobre las cuales tienen lugar los hechos y episodios diarios, que constituyen un marco normativo. Este marco implica gestión de los acontecimientos: alguien debe decir qué hacer en cada momento, cómo, cuándo, con qué medios, etc."

Al abordar el concepto de convivencia escolar, Benito Martínez (2006:22) señala que: "Afrontar la convivencia escolar nos remite a cuestiones tan importantes como la Educación para la ciudadanía, la Educación intercultural, la Educación para la paz; la exclusión social y la participación social".

La convivencia en la comunidad escolar, está formada por una red de vínculos interpersonales. Estos deben, de manera cotidiana, mantenerse, renovarse y adecuarse al modelo de convivencia elegido, la sociedad concreta donde se asienta esa comunidad y los estilos de intervención que se pretendan: paliativos, preventivos, sancionadores.

Es un tema que debe abordarse de manera global y planificada, por eso cada centro debe elaborar su Plan de Convivencia, en el que se articularán las actuaciones y se especificarán los procedimientos a seguir para resolver los problemas que puedan surgir.

Como hemos mostrado en el apartado dedicado a la normativa sobre convivencia, corresponde a las administraciones educativas, la elaboración del conjunto de normativas que ofrezcan a toda la comunidad, instrumentos para la mejora de la convivencia y del clima escolar como marco general; en un segundo nivel de concreción, e impulsado por las propias leyes, se encuentran los planes de convivencia de cada centro, cuya responsabilidad recae sobre todos los miembros de la comunidad escolar y afecta a todas las áreas y materias curriculares.

Pero existen distintos modelos para abordar su elaboración según el enfoque que se dé a la tarea, es decir, la posición que adopte esa comunidad educativa. Si se adopta un enfoque relacionado con el cultivo de la paz, la comunidad educativa, como señala Harris (2000, citado en Boqué, 2002), puede optar por una de las siguientes posiciones:

MODELOS DE CONVIVENCIA. (Harris, 2000)		
PEACEKEEPING	PEACEMAKING	PEACEBUILDING
OBJETIVOS		
Eliminar la violencia	Actuar pacíficamente	Desarrollar una mentalidad pacífica
DESTINATARIOS		
Minorías conflictivas (pequeño grupo de alumnos)	Todas las personas de la comunidad	Todas las personas de la comunidad
ACTUACIONES		
Medidas de contención Política disciplinaria estricta	Formación y prevención	Beligerancia positiva, práctica de la no-violencia
RESULTADOS		
Marginación Paz por fuera	Autogestión de los conflictos. Aptitudes y actitudes para convivir	Justicia social Paz positiva

Gráfica 12. Cuadro comparativo sobre modelos de convivencia de Harris. Fuente: Boqué. Intervención en el Máster de Mediación de la Universidad de Murcia Curso 2008/2009 (18/11)

Por su parte, Torrego (2006) nos habla de tres modelos de gestión de la convivencia:

Modelo punitivo, fundamentado en la reglamentación normativa, consistente en la aplicación de una sanción o corrección a la conducta transgresora de la

normativa. El objetivo hipotético es el de que la sanción tiene efectos disuasorios. Responde a la concepción de justicia retributiva, el infractor debe cumplir con la sanción. El poder de resolución recae en sobre un tercero con poder sancionador. Las limitaciones de este modelo se encuentran en los siguientes aspectos: no se contempla la reparación del daño causado; se ignora a las víctimas; no se tiene en cuenta la mejora de las relaciones, ni se favorece el desarrollo de una moral autónoma.

Modelo relacional, se centra en la resolución del conflicto, posibilita el diálogo y el restablecimiento de las relaciones entre las personas implicadas: el poder de resolución recae sobre las propias personas involucradas. Permanece en el ámbito de lo privado; favorece la cooperación y la oportunidad de aprender del conflicto. Sus limitaciones se encuentran en la dificultad de que se produzca de manera espontánea ese acercamiento de los alumnos para tratar de solucionar sus diferencias autónomamente. A nivel de centro, no tiene un tratamiento colectivo.

Modelo integrado, combina las ventajas de los otros dos, pretende corregir sus limitaciones al ofrecer junto al sistema normativo, la vía alternativa del diálogo y la existencia de equipos de mediación, al entender que no se trata de sistemas excluyentes sino complementarios.

Se considera integrado desde un triple sentido: supera las debilidades de los otros dos modelos; tiene en cuenta actividades de enseñanza-aprendizaje encaminadas a la prevención y a un proceso de enseñanza más significativo; se integra en la cultura organizativa del centro.

Sigue las pautas de Galtung en referencia a los estudios sobre la paz, atendiendo a las *tres R: Reparación, Reconciliación y Resolución*, para su aplicación en la fase de resolución del conflicto.

Actúa sobre tres planos: elaboración democrática de normas, inserción de los equipos de mediación, y creación de "un marco protector" que conlleve cambios curriculares, colaboración de las familias, revisión de las interacciones en el aula, diseño y desarrollo de medidas organizativas que favorezcan la convivencia, adaptación a las necesidades del entorno.

Este modelo ocasiona una gestión real y humanizada del conflicto y el desarrollo de valores como la justicia, la participación activa y la solidaridad.

Los objetivos de los planes de convivencia son la consecución de una convivencia democrática y el buen ambiente del centro para posibilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para lograrlos se necesita:

- Establecer protocolos de actuación que faciliten la mediación como forma alternativa de resolución de conflictos.
- Modificar el currículum para que incluya contenidos que posibiliten el desarrollo moral, el trabajo cooperativo y la asertividad.
- Potenciar la acción tutorial ejercida por el profesorado pero que podrá contar con la participación de alumnos en la gestión de la convivencia.

2.2.2.5 MEDIACIÓN EDUCATIVA. LA CULTURA DE LA MEDIACIÓN

Al trasladar la mediación al ámbito escolar, encontramos que indistintamente se denomina como *Mediación Escolar* o *Mediación Educativa*, en nuestra opinión y coincidiendo con diversos expertos en la temática, (Ramos Mejía, 2003; Martínez Zampa, 2005; Boqué, 2002; Tuvilla, 2004; Munné y Mac-Cragh, 2006; Viñas, 2008), cuando se traslada la mediación a la escuela, no se queda en la mera aplicación de los procesos de mediación en los conflictos que ya han surgido, sino que va más allá y supone un cambio de paradigma cultural con la instauración de lo que se ha denominado como *Cultura de la mediación*.

Para Martínez Zampa (s. f.¶ 1), es preferible la utilización del término Mediación Educativa, argumentando que la mediación "encierra una experiencia de aprendizaje para quienes participan de ella, conectando a las personas con sus valores, sentimientos, el respeto por el otro, la generación y evaluación de opciones dando ocasión de adquirir nuevas herramientas para enfrenar futuros conflictos". Por este motivo, sigue defendiendo este autor, la mediación no se agota en la enseñanza de una técnica, sino que incluye un bagaje más amplio de contenidos cuyas principales claves podíamos resumir en las siguientes:

- Es una forma de educar en valores y educar para la paz.
- Aporta herramientas para la formación integral del alumno y para afrontar los desafíos de la educación del nuevo milenio.
- Facilita la autogestión de los conflictos, evitando intervenciones externas
- No se agota en la formación de mediadores escolares.
- Rescata los recursos humanos que posee el sistema educativo, forma parte del "saber no sabido del docente" y se encuentra estrechamente relacionada con corrientes pedagógicas actuales.
- Es una respuesta que implica la adaptación a las necesidades y al contexto de los centros.
- La capacitación en esta metodología va más allá de lo conceptual.
- No constituye una panacea (op.cit. ¶6).

En esta misma línea abunda Tuvilla (2004) cuando al hablar de los diversos programas de mediación escolar distingue como uno de ellos la Mediación educativa, y señala que a través de estos programas:

Se educa a toda la comunidad educativa en los conceptos y habilidades básicas de resolución de conflictos y se promueven los valores claves de la mediación, como la cooperación, la comunicación, el respeto a la diversidad, la responsabilidad y la participación. Al mismo tiempo, se incluye en el currículo contenidos para la comprensión y gestión de los conflictos (p: 72).

García Raga (2008:102,103) comparte esa visión amplia de la mediación escolar "entendiéndola no como un método de gestión de conflictos, sino también como una herramienta capaz de fomentar relaciones sinérgicas y construir espacios comunes que interpreten las diferencias y el posible enfrentamiento de intereses como instrumentos formativos."

Boqué (2003), al hablar de cultura de mediación, la entiende como alternativa a la cultura de la confrontación, preponderante hoy día, y cuyo significado supone "mantener una visión amplia de los procesos mediadores que, frecuentemente, han sido reducidos a una simple técnica de gestión o resolución de conflictos" (p.12).

Igualmente Boqué (2013), manifiesta que lo que se espera de la mediación escolar, como modelo de mediación no profesional que lleva a educar tanto a los alumnos como a sus familias en el uso de sistemas no-violentos de gestión de conflictos, es que dé cómo fruto personas formadas como jóvenes mediadores, capaces de apostar en el futuro por la convivencia pacífica, la solución dialogada y la forma autocompositiva de resolución de conflictos.

Para Ramos Mejía⁶³ (2003:17) la mediación en el ámbito educativo "ya no es una metodología más, una moda, sino un camino que muchos conocemos y otros están por conocer, que nos puede llevar por la senda de la convivencia pacífica y de otro estilo de relacionarnos y resolver nuestros conflictos".

En la obra de Munné y Mac-Cragh (2006), dedicada a los principios que deben inspirar la cultura de la mediación, encontramos que es precisamente al poner en marcha el proceso de mediación, cuando nos encontramos con que éste encierra un potencial pedagógico capaz de generar una nueva cultura; el aprendizaje de cada una de las etapas del proceso nos lleva hacia ese nuevo paradigma.

La *cultura de la mediación*, según las citadas autoras, "implica una nueva forma de relacionarse desde la docencia un carácter transformativo en el alumnado" (p: 85).

¿Pero qué entendemos por "Cultura de la Mediación"? Con este nuevo cuestionamiento, nos encontramos en primer lugar, ante otro de los términos frecuentemente utilizado en las últimas décadas, banalizado como defiende Vargas Llosa desde una de sus obras⁶⁴. Se hace referencia a la cultura adjetivándola con múltiples calificativos: "cultura popular", "cultura gastronómica", "cultura del vino", "cultura underground".

En segundo lugar encontramos que las acepciones del término son plurales y responden al punto de vista de la ciencia que se ocupe del mismo, sociología, antropología, pedagogía, etnología. También encontramos el término condicionado

⁶³ Cecilia Ramos Mejía, mediadora especializada en mediación escolar por la Peace Foundation Education, titula su texto dedicado a la mediación en el ámbito educativo como "Un mirar, un decir, un sentir en la **Mediación Educativa**"

⁶⁴ Vargas Llosa (2012). *La civilización del espectáculo*. Madrid: Alfaguara

por el momento histórico, desde la referencia clásica de Cicerón que entendía cultura como "cultivo del alma", hasta la preocupación de las corrientes etológicas actuales por establecer relaciones entre la cultura humana y los comportamientos sociales de algunos primates; desde miradas esencialistas que la entienden como algo absoluto, cerrado, estático; hasta miradas relacionales que la defienden como algo vivo, cambiante y contemplan la capacidad de las personas para modificar su propia cultura. Podemos comprobar por tanto que en cualquier época de la historia de la Humanidad, ha existido una concepción predominante de cultura.

Desde nuestros planteamientos como educadores, nos interesa la vertiente socializadora de la cultura, defendida desde la "Teoría Psicosocial" de Erik Erikson⁶⁵, desde donde se propugna que los humanos, a diferencia del resto de animales, aprendemos, además de por la observación, por el *intercambio cultural* que se produce en la relación con los demás.

La UNESCO, desde la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales, celebrada en México D.F., en 1982, conviene en:

- que, en su sentido más amplio, la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.
- y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden.

Igualmente refiriéndose a la identidad cultural, la UNESCO defiende que cada cultura encierra un conjunto de valores.

⁶⁵ Erikson, E. (1950) *Infancia y sociedad. El Ciclo Vital Completado*. Paidós Ibérica, 2000

A partir de esos presupuestos entendemos por “**cultura de la mediación**” un conjunto de valores, implícitos en esta nueva metodología de resolución pacífica de conflictos. Estos valores son transmisibles desde la tarea de **socialización de la escuela** que permite la interacción social de todos sus miembros.

Para Munné y Mac-Cragh (2006), la cultura de la mediación queda definida en diez principios que conllevan una secuencia personal de acciones a la hora de afrontar los conflictos:

LOS DIEZ PRINCIPIOS DE LA 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 de aprender de los momentos críticos. La apuesta por un avance que no siempre puede ser a través de un camino llano.

Gráfica 13. Cuadro resumen sobre “Los Diez Principios de la Cultura de la Mediación”. Fuente Munné y Mac-Cragh (2006:85)

Estos principios, como apuntan las precitadas autoras, requieren tanto un trabajo personal como un trabajo interpersonal centrado en la empatía aunque desde la asertividad, y una visión del otro, que implique comprensión y respeto. En esta triple tarea ayuda el mediador y ayuda el proceso.

La visión que tiene Viñas (2008:9) de la cultura de la mediación, comprende una definición general de cultura como “complejo modelo de relaciones en constante cambio pero, al mismo tiempo, con unas características que lo identifican”; por tanto entiende que una cultura es un *sistema*. Al mismo tiempo, comparte el pensamiento sistémico de Bertalanffy⁶⁶ y considera la institución escolar como un sistema que es más que la suma de los elementos que la integran, como tal puede evolucionar, crecer

⁶⁶ Bertalanffy, L. , enunció la Teoría General de Sistemas en 1937

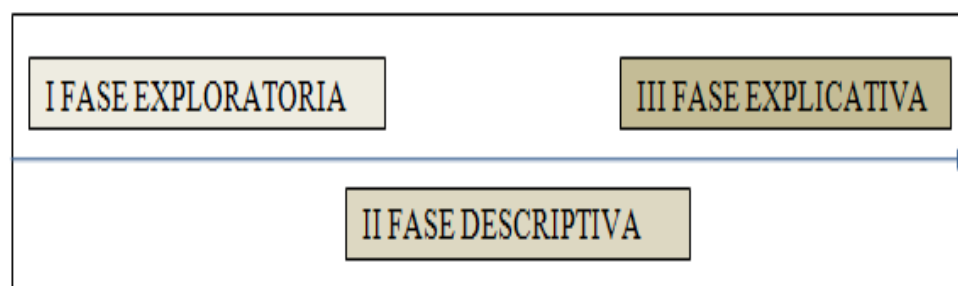
en complejidad, por lo que necesita una cultura organizativa adecuada a sus características. *La cultura de la mediación y resolución pacífica de conflictos*, como la califica Viñas (op.cit) es el conjunto de actitudes, valores y normas que definen una forma concreta de pensar y actuar en las relaciones que se establecen en el contexto social de la escuela.

CAPÍTULO III.- LAS FASES METODOLOGICAS DE LA INVESTIGACIÓN Y SUS RESULTADOS

Ante la elección de una metodología de estudio, hemos tenido en cuenta la existencia en las ciencias sociales, de dos perspectivas teóricas diferentes, como señalan Taylor y Bogdan (1990), la positivista, cuyo enfoque es el de buscar los hechos o causas de los fenómenos sociales, sin profundizar en los aspectos subjetivos de los mismos, y la fenomenológica, que al contrario de la anterior, se ocupa de indagar sobre la interpretación que de estos hechos hacen sus protagonistas para tratar de comprenderlos.

Mientras que la perspectiva positivista se basa en el análisis estadístico de datos aportados a través de cuestionarios, la fenomenológica se centra en medios propios de la investigación cualitativa, y entre ellos encontramos la entrevista en profundidad o la entrevista a informantes clave.

La investigación que presentamos está diseñada en tres grandes fases: una primera exploratoria, seguida de una segunda descriptiva y finalmente una tercera explicativa. Dichas fases constituyen tres tipos de investigación y metodologías diferentes, aunque complementarias y creemos que necesarias para el objetivo final. Por tanto al contemplar desde las diferentes fases, distintos alcances de estudio, compartimos con Hernández-Sampieri et al. (2003), la idea de que los alcances de investigación se van complementando y por tanto, pueden contemplarse cada uno de ellos, como un punto de llegada y al tiempo de partida, dentro de un continuo único.



Gráfica 14. Alcances de la investigación. Fuente Elaboración propia sobre esquema de Hernández-Sampieri et al. (2003)

La variación de alcances, también contemplaba los dos factores que influyen a la hora de su elección y que son: a) tener en cuenta el conocimiento actual sobre el tema, y b) la perspectiva final que se pretende dar a la investigación.

En un primer momento, la fase inicial consistió en realizar un estudio a partir de la búsqueda de datos aportados por informantes clave, constituido por un grupo de expertos en materia de conflictividad y convivencia escolar. Se trató de obtener información sobre el contexto particular de la conflictividad en España, la forma de abordarla y la valoración que se hacía de los diversos métodos de resolución de conflictos. Las opiniones de los informantes clave, considerados así por reunir unas características predeterminadas y unos perfiles singulares, eran el primer paso del continuo referido.

En la segunda fase se abordó el estudio que nos permitiría el análisis de la opinión de profesores y alumnos acerca de la percepción de la conflictividad y la manera de resolverla desde sus centros.

Desde la tercera fase, se realizó el estudio que nos permitiría comprobar la hipótesis planteada en nuestra investigación, por tanto se indagó sobre el efecto producido por un programa de sensibilización en mediación, en alumnado de ESO de seis IES de la Región de Murcia, en función de las dos variables de esa hipótesis.

Las tres fases están por tanto secuenciadas, y en cuanto a su desarrollo temporal, destacaremos que las dos primeras fueron realizadas durante el curso escolar 2008-2009, con objeto de la Tesis de Fin de Máster, del Máster Oficial Universitario en Mediación, de la Universidad de Murcia.

3.1. FASE I. ESTUDIO EXPLORATORIO

Con esta primera fase pretendíamos dar comienzo a una investigación posterior más completa, sobre el tema principal de nuestro estudio, la conflictividad en centros educativos de España en el momento actual. Entendíamos que era preciso partir de los datos que nos podían proporcionar un grupo de expertos que, en ese momento, estaba vinculado a proyectos de innovación pedagógica. Pretendíamos obtener una información subjetiva e intencional sobre estos datos, en la que basar nuestras siguientes fases de estudio.

3.1.1. OBJETIVOS:

Los objetivos que nos planteamos en este primer momento fueron los siguientes:

- Indagar sobre los motivos que llevan a la vinculación y acceso a otras alternativas de resolución de conflictos y en especial a la mediación, es decir, averiguar las circunstancias personales y profesionales que conducen a la búsqueda de otros modos de resolución de conflictos, y en especial aquellos motivos que llevan a la mediación.
- Descubrir la percepción de la conflictividad escolar que se tiene desde la condición de expertos, así como de otras situaciones asimiladas a ésta como la violencia o la agresividad. Verificar si está justificado el nivel de alarma de la conflictividad en el ámbito educativo. Conocer la prioridad que tiene este tema, dentro de las cuestiones que debe abarcar el sistema educativo.
- Conocer la opinión personal sobre la idoneidad y suficiencia de las medidas existentes para el tratamiento de la conflictividad y sobre la necesidad de buscar otras alternativas más idóneas, teniendo en cuenta la función que debe cumplir la escuela en la actualidad. Conocer igualmente, por qué la escuela tiene que enseñar e implantar alternativas de resolución de conflictos.

- Indagar sobre la formación necesaria del profesorado para el tratamiento de la conflictividad, sobre las instituciones a las que corresponde esta formación, y si ésta debe incluirse en la formación permanente del profesorado.
- Descubrir las ventajas desde el punto de vista pedagógico, que ofrece la mediación frente a otros procedimientos alternativos y no violentos de resolución de conflictos.
- Conocer los resultados de experiencias de programas de mediación, cuál es la valoración que se hace de ellos, y conocer igualmente, los aspectos necesarios para mantener el proyecto, tras su implantación.

3.1.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El alcance que le dimos a esta primera fase, fue el de un estudio exploratorio, puesto que junto a Hernández-Sampieri, et al. (2003), consideramos que este primer paso serviría para centrarnos en un contexto particular poco explorado.

Al mismo tiempo, la elección de este alcance se debió a que, al igual que Danhke (1989), citado en Hernández-Sampieri et al. (op.cit.), entendemos que "Los estudios exploratorios sirven para preparar el terreno y por lo común anteceden a los otros tres tipos"⁶⁷.

Asimismo, encontramos la validez de esta indagación *exploratoria*, en que las características particulares del grupo de estudio, con respecto a los temas de investigación, no habían sido abordadas con anterioridad, por otras investigaciones, en aquel momento, y consideramos que era necesaria para introducirnos en los temas planteados en la investigación; queríamos obtener información sobre la perspectiva concreta de expertos de nuestro país y aunque existía ya mucha literatura sobre estos temas, en el panorama internacional, queríamos comprobar de primera mano y en el contexto cercano, una serie de datos que nos sirvieran para resolver las dudas surgidas

⁶⁷Danhke (1989), clasifica en cuatro, los tipos de investigación: exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos.

tras la revisión de las teorías examinadas. Pretendíamos obtener información que nos posibilitara seguir investigando, tras identificar conceptos o variables, sugerir afirmaciones, postulados o hipótesis, Hernández-Sampieri et al. (2003).

3.1.3. MÉTODO DE OBTENCIÓN DE DATOS.

El método utilizado en este momento para la obtención de información fue el de la *entrevista semiestructurada a informantes clave*. Se trató por tanto, de un diseño con una metodología cualitativa.

La elección de esta metodología, se debió a que junto a García Ferrando (2005: 178), compartimos la opinión de que, "la entrevista, es, con mucho, el instrumento más importante y utilizado de la investigación social empírica." Además y como mantiene Ortí (2005, op.cit), estas técnicas de entrevistas suponen una observación directa que posibilita un contacto vivo con los entrevistados, es decir, una interacción entrevistados entrevistador, lo que nos permitía mantener una conversación entre interlocutores, llegando a alcanzar un grado de reciprocidad que no hubiese sido posible mediante cuestionarios.

En palabras de Taylor y Bogdan (1990: 101), las entrevistas en la metodología cualitativa son "encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras". Dentro de los tres tipos de entrevistas de investigación diferenciados por estos autores⁶⁸, la que más se ajustaba a nuestros objetivos era la *entrevista informativa*, puesto que nos permitían que los informantes nos aportaran lo que sucede y cómo lo perciben.

Por otro lado, no nos interesaba cuantificar los datos obtenidos, por el contrario, queríamos, mediante la entrevista a los interlocutores, obtener la libre manifestación, de éstos, respecto a los temas planteados en la investigación, Ortí (2005).

⁶⁸ Taylor y Bogdan (1990), distinguen tres tipos de entrevistas de investigación: Historia de vida; Entrevistas informativas; Entrevistas para un número amplio de personas.

Nuestra intención era la de propiciar en el entrevistado, la sensación que Vallés (1997) destaca de las entrevistas, es decir, la de lograr la percepción de que se mantenía una conversación, quedando desdibujada la estructura de interrogatorio, aunque la finalidad era, como mantiene este autor, la de lograr una contextualización de carácter intensivo en las palabras y enfoques de los entrevistados, dentro de un marco más directo, flexible y espontáneo.

En el caso que nos ocupa, la entrevista semiestructurada a informantes clave, estuvo dirigida, como ya hemos señalado con anterioridad, a un grupo concreto de expertos con una gran motivación y conocimiento estructurado, sobre la comprensión y la resolución de conflictos por vías alternativas a las establecidas de manera normativa.

3.1.4. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

Para llevar a cabo las entrevistas elaboramos un cuestionario de preguntas abiertas relacionadas con los objetivos marcados.

a) Categorías de las preguntas

La agrupación de las preguntas respondía a los siguientes bloques temáticos:

- *Primer bloque temático:* Acceso a la mediación
- *Segundo bloque temático:* Percepción de la conflictividad escolar en España
- *Tercer bloque temático:* Medidas a adoptar para la gestión de la conflictividad
- *Cuarto bloque temático:* La formación necesaria en procedimientos alternativos de resolución de conflicto
- *Quinto bloque temático:* Oferta pedagógica de la mediación frente a otras alternativas.
- *Sexto bloque temático:* Valoración de experiencia de programas de mediación. Mantenimiento de esas experiencias a través del tiempo.

b) Procedimiento

La primera pregunta, de las 18 que componían la entrevista, tenía carácter introductorio. Con ella pretendíamos romper el hielo, a la vez que se daba comienzo a

la indagación, con el primero de los bloques, conocer la forma personal en la que los informantes habían llegado a contactar con el mundo de la mediación.

Respecto al modo de realizar este procedimiento de la forma más adecuada a sus características, con anterioridad a la realización de las entrevistas, se concertó una cita, en el lugar de trabajo de los entrevistados, para explicar el objetivo de nuestro estudio y buscar el momento más idóneo. Posteriormente las entrevistas se hicieron en lugares cotidianos, sus propios despachos o seminarios.

El modo de registrar esta información fue mediante grabación de las entrevistas, previa solicitud de permiso para la utilización de este medio. La duración de cada una de ellas fue de una hora aproximadamente.

3.1.5. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La selección de la muestra respondió a razones de intencionalidad, se trató por tanto de un muestreo no probabilístico, que obedeció, como se ha señalado anteriormente, a criterios cualitativos. No necesitábamos, por tanto, disponer de una unidad de análisis representativa de la población, por ello, la muestra estuvo formada por seis personas consideradas como informantes clave, que podían aportar gran riqueza de datos sobre la temática de investigación, distribuidas según género, en tres hombres y tres mujeres, pertenecientes a un universo de poblacional formado por los especialistas en Mediación Escolar de Cataluña, criterio a tener en cuenta ya que esta Comunidad, como ya hemos mencionado en otro apartado, fue una de las pionera en la introducción de la mediación escolar en España.

La elección de los entrevistados obedeció a otros criterios, entre los que destacamos los siguientes: el alto grado de conocimientos teóricos y prácticos, que nos garantizó una información más rica y precisa; las experiencias habidas en resolución de conflictos dentro del terreno profesional; y el hecho de que fueran miembros pertenecientes a instituciones educativas.

Fue una selección cuidadosa y controlada, que también respondía a criterios de disponibilidad, accesibilidad y voluntariedad.

El número de seis, lo creímos razonable para no sobrepasar la saturación de información.

Las inferencias que pudimos hacer de sus resultados fueron lógicas y no estadísticas.

Perfil de los entrevistados

En el momento de esta primera fase de investigación, los entrevistados presentaban el siguiente perfil:

Entrevistada primera [E.1], Profesora de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona, Profesora de los postgrados de Mediación Comunitaria y Mediación Escolar (*Educació i Conflict*, *la Mediació con a Recurs*) de la Universidad de Barcelona (UB), miembro del Comité organizador de las II jornadas de Mediación celebradas en Mollet del Vallés y miembro de la *Associació Catalana per el Desenvolupament de la Mediació i l'Arbitrage*, [ACDMA], colaboradora de postgrado de Políticas de Infancia de la Universidad Complutense de Madrid.

Entrevistada segunda [E.2], Catedrática de Teoría e Historia de la Educación de la UB, Directora del Seminario Permanente de Educación para la Paz y miembro de la asociación *Ponts de Mediació*. Impartía cursos postgrados sobre mediación.

Entrevistado tercero [E.3], Doctor en Psicología Social, Abogado, Mediador reconocido por el Centro de Mediación Familiar de la Generalitat de Cataluña, autor de varias publicaciones de temas relacionados con los conflictos.

Entrevistado cuarto [E.4], Catedrático de Bachillerato, Licenciado en Filosofía y Pedagogía. En ese momento, Subdirector General d'Ordenacio i Innovació Educativa del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Responsable del *Programa la CONVIVÈNCIA en els centres docents d'ensenyament secundari*. Había desempeñado los siguientes cargos en Justicia Juvenil: Subdirector General, desde 1989 a 1992 y Director General desde 1992 a 1996.

Entrevistada quinta [E.5], Maestra y Doctora en Pedagogía, en aquel momento, colaboraba con el *Departament d'Ensenyament* de la *Generalitat de Catalunya*, en el diseño e implementación del *Programa de Mediación Escolar*. Miembro de la

Asociación de Maestros Rosa Sensat; impartía cursos y tenía publicaciones sobre educación por la paz y mediación.

Entrevistado sexto [E.6], Maestro, Doctor en Psicología Social, Educador y Mediador Social del Ayuntamiento de Badalona. Impartía cursos y postgrados sobre mediación.

3.1.6. RESULTADOS OBTENIDOS EN EL ESTUDIO EXPLORATORIO

Al considerar el carácter cualitativo de esta fase del estudio, los datos no estaban predeterminados por lo que el procedimiento de análisis que se empleó se adscribe al análisis de los bloques de contenido. Recurrimos igualmente a la unión de fragmentos relacionales.

Mostramos los resultados obtenidos para cada uno de estos bloques:

Primer bloque temático: Acceso a la mediación

En cuanto a la pregunta introductoria los entrevistados manifestaron que, el encuentro con la Mediación se produjo desde áreas de interés profesional, en las que la resolución de conflictos es imprescindible: Trabajo social, Justicia de Menores y otras parcelas del derecho, Mediación Familiar y Comunitaria, Psicología, Pedagogía y desde la militancia en movimientos pro educación para la paz, que se siguen cuestionando, como apunta (E.2), la interrogante surgida en 1.914 con la *Escuela nueva*: - ¿Qué hacemos en nombre de la educación?-. Estos movimientos, en su evolución, se han planteado la educación en valores a través del teatro, la literatura infantil, la música. Crearon en 1985 el Seminario Permanente de Educación para la Paz [SPEP], formaron parte de la *Universidad Internacional de la Pau*, cuyo presidente honorífico era Pérez Esquivel, se interesaron por otras experiencias europeas sobre el tema, hasta que su experiencia les hace crear una sección en educación para la paz a través del conflicto, destinada a la Mediación, convirtiéndose así en los pioneros, tanto en Cataluña como en el resto de España.

En uno de los casos (E.5), el encuentro con la Mediación se produjo por la realización de un curso de postgrado y luego, se le facilitó continuar investigando sobre el tema, mediante la concesión de una licencia de estudios retribuida.

En cuanto al momento del contacto con la mediación, prácticamente todos coincidieron en que su primera aproximación a la Mediación, fue en la década de 90.

Segundo bloque temático: Percepción de la conflictividad escolar en España

Coinciden los entrevistados en considerar que el estudio del conflicto es un campo nuevo, emergente, multidisciplinar y el tratamiento de los conflictos da lugar a una nueva ciencia en construcción.

Conflictividad es un término de los denominados paraguas, como manifiesta (E.5), puesto que iría desde desmotivación en clase hasta insultos, amenazas y agresiones físicas. Respecto a la violencia opinan que es necesario conocer la existencia de diversas clases: física, psicológica, latente, manifiesta o estructural, concepto trabajado extensamente por Galtung, como recuerda (E.2). En la escuela española se debe hablar en rigor más de conflictividad que de violencia pero desde la percepción del profesorado y también como cuestión indiscutible, como apunta (E.3), en la actualidad hay mayores niveles de conflictividad y violencia en las escuelas españolas, aunque también es cierto que existe una injustificada alarma social y un tratamiento sensacionalista por parte de los medios de comunicación, que no se daba en otros tiempos; este hecho, hacen un flaco favor al problema. Por otra parte, se especifica que la conflictividad aumenta con la diversidad y la pluralidad, cuanto más homogénea es una sociedad menos intereses entran en conflicto o viceversa y la pluralidad creciente en las aulas españolas es también una realidad indiscutible.

Otro factor importantísimo que afecta a esta cuestión, destacado por (E.3), es el hecho de que la LOGSE aumentó el periodo de obligatoriedad escolar hasta los dieciséis años y esto, que puede verse como una conquista social, al apartar a los adolescentes de la calle y añadir dos años más para su socialización, tiene como consecuencia, una concentración de problemas en los centros escolares.

Respecto a la diferencia entre conflicto y violencia, destacan que la conflictividad es consustancial a las relaciones humanas, no es mala en sí, hay que saber gestionarla; mientras que la violencia, hay que rechazarla en todas sus manifestaciones; pero hay que saber, como apunta (E.2), que detrás de esos brotes de violencia se encuentran familias desestructuradas, falta de comunicación, crisis social.

En cuanto al *bullying* o maltrato entre iguales, manifestaron que siempre ha existido, la característica de este maltrato, añade (E.4), radica en su *persistencia*, que logra hacer mucho daño al producir una victimización pequeña y continuada que se convierte en una gran victimización; lo novedoso es su identificación, tipificación y estudio, propio de sociedades avanzadas. Por su parte (E.6), indica que lo novedoso radica en su identificación y tipificación.

Sobre la percepción del grado de conflictividad por parte del profesorado, los entrevistados afirman que un buen profesional percibe la conflictividad de su aula, puesto que lo normal, como subraya (E.3), en la labor del docente, es distinguir entre dos cosas: la función de transmitir conocimientos y la de atender a las relaciones interpersonales.

No obstante, hay situaciones que pasan desapercibidas por múltiples razones: una de las causas es la adolescencia en sí, donde los jóvenes no quieren contar con los adultos, se huye del chivateo, añade (E.4), los jóvenes se comunican con jóvenes, de ahí la importancia de la *Mediación entre Iguales*, su intervención puede ser inmediata, mientras que cuando se vienen a enterar los adultos la escalada del conflicto es ya muy grande.

Se reconoce, no obstante, que naturalmente y como señala (E.2), existe el profesor que llega, da su materia y se olvida, actitud que puede responder a la concepción de la función del maestro que supone trabajar en el aula sólo a golpe de teoría y agobiado por unos programas impuestos. Se debe recurrir al modelo de la pedagogía centrada en la persona, y evitar la actitud de cierta parte del profesorado que, en opinión de (E.6), no se implique en la vida personal del joven y no atienda a las relaciones personales.

Respecto al maltrato psicológico, opinan que entraría en lo que se denomina "violencia oculta", en la que muchas veces el maltratador no es consciente de estar produciendo tanto daño, pero una burla continuada hace recordar, añade (E.4), el aforismo latino de la gota que perfora la piedra.

Se recuerda, en este sentido que, la Mediación ayuda a descubrir este tipo de maltrato porque se da la oportunidad a la víctima de expresar sus sentimientos y al agresor de ponerse en el lugar del agredido, pudiéndose reconducir la situación.

En el maltrato psicológico se dan las dos cosas, conflicto y violencia, puesto que la violencia es una de las expresiones del conflicto, en muchas ocasiones debajo de una acción violenta se esconde un conflicto.

Respecto a la dimensión pedagógica del conflicto se defiende que todo el mundo aprende algo en situación de conflicto y, además, desarrolla sus potencialidades.

(E.3), puntualiza que el conflicto nos ayuda a aprender siempre que haya reflexión detrás, pero también tiene aspectos destructivos y hay que evitar, en la medida de lo posible, las consecuencias destructivas que genera, para ello lo mejor es hacer *prevención*.

Tercer bloque temático: Medidas a adoptar para la gestión de la conflictividad:

Al hacer una valoración del endurecimiento del reglamento de régimen interno como única medida para gestionar la conflictividad, las manifestaciones son coincidentes en considerar que la "mano dura" como única estrategia es insuficiente, sólo debería emplearse en casos muy graves o de reincidencia. Todos los encuestados abogan igualmente por las soluciones alternativas al expediente disciplinario.

Hay que hacer una reflexión profunda sobre cuáles son las estructura de las instituciones, de los distintos roles de la escuela; la autoridad tiene que cumplir un rol, pero a veces la mejor autoridad es la que se ejerce menos, ésta es la que más se respeta. Al respecto (E.1) y (E.2), coinciden al defender que la autoridad no se impone, se gana, a posteriori. Pero actualmente estamos en un momento de crisis generalizada de la autoridad.

En su totalidad, los entrevistados creen imprescindible la reformulación de los derechos y deberes de los alumnos para combatir la conflictividad existente, porque las instituciones no están adaptadas a los tiempos presentes, (E.2) recuerda el pensamiento de que "en la escuela se enseña para el futuro desde el presente con presupuestos del pasado."

Hay que dar soluciones alternativas al expediente disciplinario, dar la oportunidad de arreglar las cosas voluntariamente entre compañeros. Como defiende (E.4), si esto funciona en el campo de la justicia juvenil con pequeños delincuentes ¿cómo no dar esta oportunidad en la escuela? La mediación no suprime la normativa

disciplinaria de régimen interno, sino que la complementa. La reinserción del agresor es necesaria, en el sentido de que tiene que volver a la convivencia con la víctima y con el resto de compañeros.

Está presente en todos los entrevistados la opinión de que pactar las normas y dar más participación a los alumnos en su confección, ayudará a que aflore toda la conflictividad. Más que reformular la normativa se trataría de trabajar los sistemas para llevarla a cabo.

Desde la experiencia, se llegan a sentir como necesarias las medidas alternativas de resolución de conflictos. En el mundo del Derecho hay muchas cosas que no se han resuelto, ya que el poder solo las agrava. Son medidas alternativas que la experiencia habida en otros ámbitos, nos dice que funcionan. Hay que saber cuál de ellas se debe aplicar en cada caso, puesto que hay que buscar el encuentro entre las partes. Las medidas alternativas trabajan desde la proximidad y promueven la libertad y el aprendizaje de manera práctica. También inciden en la transformación del entorno.

Respecto al cuestionamiento de por qué debe ser desde la escuela desde donde se deben implantar estas alternativas se responde que en la escuela todo confluye y es consecuencia de todos los procesos sociales que se proyectan sobre ella. Pero pensar que la escuela lo va a resolver todo es un error conceptual.

La familia a veces, está muy superada en cuanto a recursos para afrontar los nuevos retos sociales, los educadores y profesores son los profesionales de la socialización, y la reeducación correspondería a la justicia de menores.

En la adolescencia el profesor representa la figura paterna, pero gozando de mayor aceptación.

Cada vez se han puesto más calificativos a la educación, apunta (E.2): *educación para la salud, educación vial, educación para la paz*, y en realidad, todo apunta hacia la educación integral. Lo ideal es que haya un discurso común escuela familia sociedad y que los roles de todos los sectores se modifiquen en función de los nuevos tiempos y que éstos acepten su parcela de responsabilidad. La escuela, recuerda (E.4), debe aprovechar los dos años más de enseñanza obligatoria, para socializar a estos jóvenes puesto que otros elementos socializadores ya no tienen la influencia sobre ellos.

La sociedad, dice (E.5), da diferentes respuestas a la violencia: guerra, cámaras de seguridad, guardas, alarmas, etc.; la educación tiene una respuesta más cercana a las personas, a la escuela le toca todo porque es pública, a la familia no se puede acceder desde la Administración porque representa al sector privado.

La falta de colaboración de la familia puede ser por cuestiones de privacidad, el estrés, falta de tiempo pero también por falta de coordinación de las diferentes áreas que acceden a la familia, no se ha priorizado lo realmente importante.

Cuando existe un buen proyecto de centro, los padres sí se incorporan, éste debe contemplar la intervención de los padres y la apertura de los colegios a las familias. La escuela debe de ir potenciando y la familia apoyando el mismo discurso común.

Respecto a la institución que debe plantearse la resolución de conflictos a nivel social, consideran que, puede ser cualquiera de las que incidan en lo social, desde organismos estatales a municipales. Ninguna profesión puede prescindir de los recursos que aporta el campo de la resolución de conflictos, cada vez van a ser necesarias más habilidades, para saber gestionar la diversidad, para moverse en entornos inciertos, de convicción de persuasión de negociación y para el mundo de lo digital, de las nuevas tecnologías etc. Cada vez se va a necesitar pactar más a todos los niveles.

Cuarto bloque temático: La formación en medidas alternativas de resolución de conflicto.

La institución que debe formar a los educadores en técnicas de resolución de conflictos es la Administración, puesto que una de sus obligaciones es la de formar a sus propios profesionales, pero sobre todo, tiene que haber motivación, se debe facilitar el recurso y motivar para que el recurso se adquiera.

Para esta formación es igual de importante el propio centro; el equipo docente debe estar convencido de esa necesidad de formación, si solo está convencido del proyecto el director o el psicopedagogo, éste no es viable.

Debe haber un núcleo que se lo tome en serio, y formarse con expertos externos profesionales, o mejor, con compañeros docentes que se hayan capacitado en la materia, se necesita crear clima de equipo.

En otros países la formación en mediación corresponde a los ayuntamientos, a instituciones regionales e incluso a movimientos de voluntariado.

No se pretende que el maestro deba servir para todo, como señala (E.2), las ideas de omnipotencia y omnipresencia tienen como consecuencia inmediata el no cultivar el espacio personal. Hay que aprender a delegar en otras instituciones, se trata de aprender lo que podamos digerir y de aprender a desaprender, porque en muchos casos, ya no nos sirve lo que aprendimos, la formación que recibimos en su momento ya no sirve para toda la vida. Hoy nos debemos cuestionar ¿qué cosas quedan como definitivas? Como maestros estamos metidos también en ese cambio constante y en función de éste debe estar nuestra necesidad de formación permanente; por otro lado, hay que ser conscientes de que lo nuevo no va a resultar la panacea absoluta.

Quinto bloque temático: oferta de la mediación frente a otras alternativas

Se debe procurar la resolución *no violenta de los conflictos*, existen muchas figuras distintas dentro de las llamadas RAD⁶⁹, como el arbitraje, las medidas judiciales, la conciliación; pero éstas, apunta (E.2), responden a un sistema binario en el que por un lado se encuentran las partes en conflicto y por el otro la tercera persona que soluciona la cuestión, la mediación tiene la virtud de que el protagonismo lo tienen las propias partes, que voluntariamente han aceptado este sistema. Las soluciones han de salir de ellos mismos, no se las impone nadie.

La ventaja de la mediación, dice (E.4), está en que es un proceso educativo, resiste más el paso del tiempo y facilita la comunicación, el diálogo, la escucha, *la mediación es una negociación asistida*, si la escuela enseña a negociar asistidamente está haciendo un trabajo muy educativo. También son ventajas, defiende (E.5), la clara estructuración del proceso, y la cooperación de todos los sectores de la comunidad educativa.

⁶⁹ RAD Resolución Alternativa de Disputas

Otro argumento a tener en cuenta, apunta (E.6), es el de aceptar la realidad de que el diálogo entre adolescentes y jóvenes con adultos es muy pobre o inexistente, por eso se ha de valorar la importancia de los iguales.

En cuanto a lo esencial para implementar un proyecto de Mediación Escolar se precisa:

- Sensibilización de toda la Comunidad Escolar
- Formación con expertos
- Planificación del servicio, buscar los apoyos necesarios a nivel institucional
- Práctica
- Evaluación del proceso y consolidación.

Además de voluntad política de la junta directiva, la implicación del claustro, de los padres, de la coordinación pedagógica, de los jefes de estudios y del municipio, señala (E.6).

Nos podemos preguntar si estos cambios implican tiempo extra para el profesorado o el alumnado, pero no se trata de técnicas sino de metodologías que producen ideas, espacios, proyectos, iniciativas, defiende (E.6); es verdad que la capacitación requiera un tiempo, un esfuerzo, pero el tiempo que se ha utilizado para la formación, se rentabiliza, ahorrando en el dedicado a las reuniones para los expedientes disciplinarios, las llamadas a la familia, constituir comisiones para la disciplina, para el proceso burocrático; el expediente disciplinario se dejaría para las cosas graves o muy serias.

En el supuesto de la *Mediación paritaria*, serían los mismos alumnos los que resolverían sus conflictos, en el tiempo de recreos, por lo que en resumen, se gana tiempo.

Sexto bloque temático: Valoración de experiencia de programas de mediación. Mantenimiento de esas experiencias a través del tiempo.

Respecto a los resultados de experiencias realizadas hasta el momento se sabe que en el campo de la justicia de menores, sí que hay resultados contabilizados, (E.4) precisa que en un primer momento se habló de tres mil víctimas que se sentían mejor,

mucho más atendidas y reparadas, habían podido expresar todos sus sentimientos y frustraciones, se habían sentido escuchadas. En la actualidad este número se encuentra en los ocho mil casos.

En la escuela, no hay estadísticas pero el sentimiento generalizado es el de que los resultados son muy positivos porque se ve que el clima de convivencia mejora, disminuye la intensidad de conflictos, se abren menos expedientes disciplinarios, el profesorado dispone de una nueva herramienta para solucionar la conflictividad.

La valoración por parte de las personas formadas en mediación, añade (E.5), es excelente en cuanto a lo que les ha aportado. Todavía no consideramos que la mediación sea el recurso normalizado en los centros, puesto que las demandas de mediación no se mantienen constantes.

En cuanto al mantenimiento del proyecto de mediación a través de los años, se considera imprescindible la motivación y la sensibilización y por supuesto que se trate de proyectos integrales.

En cada centro, puntualiza (E.5), se debe prever el mejor canal para posibilitarlo: las tutorías, los créditos variables, los seminarios intensivos. En algunas ocasiones, cuando se renueva gran parte del equipo, debería reforzarse la formación inicial.

Si el programa de mediación se ha institucionalizado, en el buen sentido de la palabra, explica (E.4), y forma parte del Proyecto Educativo de Centro y del Reglamento de Régimen Interno se hace una revitalización a principio de curso con alumnos de 1º y 2º de ESO, en Institutos o de 5º y 6º en Primaria, para sustituir a los alumnos que han finalizado sus respectivos estudios.

Es función del Equipo Directivo fomentar la renovación entre profesores, padres y personal auxiliar.

Por su parte, la Administración posibilitará la formación continua, con seminarios permanentes y existencia de postgrados de mediación.

Los proyectos piloto sujetos a valoración, pueden generar experiencia.

En Cataluña se apuesta por que estos proyectos sean dirigidos por el mismo centro, con su propio profesorado, manifiesta (E.6).

También se considera necesaria, añade (E.1), la implicación de las políticas municipales, puesto que hay que crear redes, espacios y favorecer la voluntad de diálogo.

3.1.7. CONCLUSIONES DE LA FASE I

Podemos determinar que en la década de los 90, existió en España un grupo de personas relacionadas con la educación para la paz y el movimiento de la Escuela Nueva, que sintió la necesidad de incluir la resolución de conflictos como contenido de la educación para la paz. El dato es coincidente con Estados Unidos: a través de los movimientos pro educación para la paz, se llega a los planteamientos de buscar alternativas de resolución de conflictos y mediación en las escuelas.

Los profesionales entrevistados consideraron que:

- Las áreas profesionales desde donde se acceda a la mediación, son diversas: Trabajo Social, Justicia de Menores, Derecho, Psicología, Pedagogía; el denominador común que presentan es la necesidad de abordar desde todas ellas, la conflictividad, cuyo estudio da lugar a una ciencia en construcción.
- La conflictividad en España no es preocupante por el momento; es indiscutible reconocer que hoy los niveles han aumentado, aunque existe un cierto tratamiento alarmista por parte de los medios de comunicación. Las circunstancias sociales actuales de pluralidad, diversidad y crisis social son factores determinantes de esta situación. Otro factor a tener en cuenta es el aumento del periodo de obligatoriedad escolar desde la implantación de la LOGSE, que aunque supone un avance social, la escolarización de los adolescentes comprendidos entre los catorce a dieciséis años, conlleva la concentración de la conflictividad de esta población en las escuelas.
- Respecto a la naturaleza de la conflictividad escolar, se estima que ocupa una temática muy amplia que va desde la desmotivación en clase hasta los actos violentos. No obstante, la diferencia entre conflicto y violencia en cualquiera de sus manifestaciones física, psicológica, latente, manifiesta o estructural, estriba en la consideración del conflicto como realidad consustancial a la naturaleza humana y carente de connotación positiva o negativa, por lo que hay que aprender a

manejarlo. Por contra, la violencia es rechazable en cualquiera de sus manifestaciones. Se debe tener en cuenta que en muchas ocasiones las acciones violentas son las manifestaciones de conflictos.

- Los fenómenos como el maltrato entre iguales, hoy llamado *bullying*, siempre han existido, lo novedoso es su identificación, tipificación y estudio, propio de sociedades avanzadas.
- El profesorado suele percibir cualquier tipo de conflictividad, aunque hay que tener en cuenta que en la época de la adolescencia, los jóvenes tienden a comunicarse menos con los adultos. No obstante, existen maestros que responden a una concepción de la escuela como medio de trasmisión de conocimientos cuya función es únicamente la de cumplir con programas impuestos; cuando se debe tender a modelos de pedagogía centrados en la persona.
- Es evidente la dimensión pedagógica del conflicto siempre que conlleve reflexión, por lo que surge la necesidad de incorporar, junto a la vía normativo/sancionadora, otras alternativas de contenido más pedagógico que el endurecimiento reglamentario; tomar como única medida este endurecimiento no es suficiente. Deben contemplarse otras medidas con una función complementaria, puesto que al igual que ocurre en el mundo del Derecho, hay ciertos aspectos que no se resuelven con la mayor dureza de sus normas sino que se agravan. Hay que redefinir los roles de las instituciones puesto que la autoridad debe cumplir su rol, pero entendida como autoridad que se gana y no se impone.
- Existe la necesidad de reformular los derechos y deberes de los alumnos, para adaptarse a los tiempos actuales, al igual que se debe adaptar la escuela a las nuevas necesidades de la sociedad.
- Las alternativas de resolución deben enseñarse desde la escuela, porque en ella se proyectan todos los procesos sociales, aunque es un error pensar que la escuela lo puede todo. Hoy la educación tiene muchos calificativos pero se debe tender a la educación integral. Otras instituciones, como la familia y la sociedad, tienen su parcela de responsabilidad en la educación, pero en la actualidad han perdido parte de su papel socializador. Se ha de tender al discurso común escuela, familia, sociedad, esto se consigue con buenos proyectos educativos en donde se

- contemple la participación de los tres sectores y en los cuales la escuela potencie y los padres apoyen el mismo discurso común.
- La introducción de sistemas alternativos de resolución de conflictos, como los programas de mediación, son una vía positiva que mejoran la convivencia de los centros, al posibilitar la participación de todos los sectores de la comunidad escolar y el aumento de protagonistas responsables. Recurrir únicamente al endurecimiento de medidas sancionadoras no es suficiente.
 - Existe en los centros escolares una carencia de desarrollo de formas de resolución de conflictos alternativas a las medidas normativas/sancionadoras; tanto el profesorado como el alumnado carece de formación. Existe una normativa declarativa con respecto a las vías alternativas de resolución de conflictos, pero falta su parte orgánica para poder aplicarlas. Sin ésta, la normativa es inoperante. Es necesario dar soluciones alternativas al expediente disciplinario, que favorezcan la participación voluntaria y responsable de los propios implicados; esto que ha funcionado en el campo de la justicia juvenil, tiene que funcionar en la escuela porque permite la necesaria reinserción del agresor, que tiene que volver a la convivencia con la víctima y con el resto de compañeros.
 - La formación de los educadores en técnicas ADR, tiene que acometerse desde la Administración, puesto que tiene el deber de formar a sus profesionales, pero para ello es imprescindible la motivación y la facilitación de esos recursos. Es necesario el convencimiento del propio centro y de todo el equipo docente para que la formación sea viable, aunque debe haber un núcleo más comprometido que cree clima de equipo; puede recurrirse a expertos externos pero es mejor recurrir a compañeros docentes ya capacitados.
 - En otros países se ha recurrido a otras fórmulas para esta formación y la responsabilidad ha recaído en ayuntamientos, en instituciones regionales e incluso en movimientos de voluntariado, mediante los que se han potenciado redes y espacios favorecedores de la voluntad de diálogo.
 - Se debe buscar el equilibrio entre la idea de omnipotencia y omnipresencia del profesorado y la necesidad de formación permanente porque lo aprendido en momentos anteriores, ya no sirve en la actualidad.

- La oferta que hace la mediación desde el punto de vista pedagógico, frente a otros sistemas como el arbitraje, las medidas judiciales, la negociación, es la de que a diferencia de estas otras, que responden a un sistema binario constituido por las partes en conflicto frente a la persona que resuelve, la mediación posibilita responsabilizar a las partes para que lleguen voluntariamente a la resolución; la intervención de un tercero únicamente facilita el proceso.
- La mediación ofrece igualmente la ventaja de ser un proceso educativo, por tanto resiste más el paso del tiempo. Su carácter educativo radica en aspectos como el de facilitar la comunicación, el diálogo, la escucha, la negociación colaborativa. También son ventajas la clara estructuración del proceso y la posibilidad de la implicación de todos los sectores de la comunidad educativa.
- Otro argumento a favor de la mediación, es el de valorar la importancia de los iguales, y aprovechar el diálogo entre adolescentes y jóvenes que es más habitual que el que se da entre estos grupos y los adultos.
- Ha habido evaluaciones de resultados de programas de mediación en el campo de la justicia de menores, y se han obtenido resultados contabilizados, que llegaron a superar los ocho mil casos ya en los años 2004 y 2005. Estos resultados se traducían en la mejora en cuanto a la atención a las víctimas que se sentían más escuchadas y reparadas así como en el ofrecimiento a los infractores de esa posibilidad de reparar.
- La escuela no contaba con estadísticas de resultados, aunque se percibían efectos positivos como la mejora del clima de convivencia, la disminución del número de conflictos y apertura de expedientes disciplinarios; y el hecho de facilitar al profesorado de una nueva herramienta para solucionar la conflictividad. El personal formado en mediación, hace una valoración excelente de las aportaciones que, a nivel personal, les proporciona esta formación.
- Lo esencial para la implantación de un proyecto de mediación en un centro educativo sería: la sensibilización de la comunidad escolar, la formación con expertos, la planificación del programa, la búsqueda de apoyos necesarios a nivel institucional, la práctica, la evaluación y consolidación del proyecto.

- El mantenimiento de estos programas y los servicios de mediación, una vez implantados, depende de la motivación, la sensibilización y de que esos programas sean proyectos integrales. Existen fórmulas diversas de incentivar y posibilitar el mantenimiento de estos programas, como el trabajo de las tutorías, la concesión de créditos y licencias, la creación de seminarios.
- Al institucionalizarse el programa de mediación, éste debe formar parte del PEC y del RRI y en años sucesivos, bastaría con hacer una revitalización del programa a principio de curso para sensibilizar a los nuevos alumnos y reemplazar, como mediadores, a los que se van del centro. En cuanto a los adultos implicados, es función del Equipo Directivo fomentar la renovación entre profesores, padres y personal auxiliar.
- La Administración, debe posibilitar la formación continua del profesorado, con seminarios permanentes, grupos de trabajo y existencia de postgrados de mediación. El tiempo dedicado a la capacitación y puesta en práctica de estos proyectos, se rentabiliza al ahorrar tiempo dedicado a las reuniones y comisiones para abordar problemas de convivencia, instruir expedientes disciplinarios, convocar a las familias.

3.2. FASE II. ESTUDIO DESCRIPTIVO

Con este estudio pretendimos comprobar, identificar y relacionar algunos de los datos obtenidos en las entrevistas a informantes clave de la fase anterior. En este caso la sistematización de los datos aportados por los expertos, se reordenó en forma de cuestionarios.

3.2.1. OBJETIVOS

Los objetivos que se plantearon para las dos poblaciones motivo de estudio, en esta segunda fase de la investigación, son coincidentes en cuanto a los aspectos relacionados con la percepción del conflicto y las formas de resolución de los mismos, y difieren en otros aspectos considerados más específicos para el profesorado. Dichos objetivos fueron los siguientes:

A) Para el grupo de profesores:

- Conocer la percepción del profesorado de un centro de primaria sobre la conflictividad escolar en general, y en particular, la que tiene lugar en su centro, y dentro de su aula
- Indagar sobre las formas personales más empleadas para resolver la conflictividad de sus aulas
- Averiguar si conocían distintas formas de resolución de conflictos, y en especial la mediación escolar
- Examinar la percepción del grupo de profesores, sobre el tratamiento que recibe la resolución de conflictos desde la Administración
- Averiguar si consideraban necesaria la formación en técnicas de resolución de conflicto y qué instituciones deberían abordar esta formación.
- Conocer la disposición del profesorado ante la formación en técnicas de resolución de conflictos.

B) Para el grupo de alumnos

- Conocer la percepción de alumnos de tres centros educativos, sobre la particular conflictividad de sus aulas y de sus centros
- Indagar sobre sus formas de resolverla y la forma de percibir cómo se resolvía desde sus centros
- Indagar sobre la percepción que tienen sobre la respuesta que da el centro a los conflictos entre alumnos
- Saber si estarían dispuestos a aprender a resolver mejor los conflictos.

3.2.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La elección de un alcance descriptivo, para esta segunda fase de investigación, se debió a que junto a Danhke (1989), creemos que este tipo es adecuado cuando se pretende analizar características y perfiles determinados, de personas, grupos o comunidades.

El término describir, no lo entendemos como se recoge en las diferentes acepciones que de él da la RAE⁷⁰, sino desde su acepción científica que es la de recolectar datos y medir, para el enfoque cuantitativo, o recolectar información, en los estudios cualitativos, como puntualizan Hernández-Sampieri et al. (2003).

El propósito de este estudio fue, como en todo alcance descriptivo, el de exponer las características, la situación particular en la que se encontraban tanto un colectivo concreto de profesores de un centro escolar, como otro de alumnos perteneciente a distintos centros educativos, en relación a la conflictividad escolar y su afrontamiento. Para ello nos interesaba recoger información de los aspectos relacionados con los objetivos de nuestra investigación en esta fase, y que esta medición fuese hecha con la mayor precisión posible, que es el valor máximo que puede ofrecer este tipo de estudios, según apuntan Hernández-Sampieri et al. (2003).

En cuanto a las cuestiones de investigación, nos posibilitaba las respuestas a interrogantes planteadas una vez trazados los objetivos del tipo: ¿cómo se percibe la conflictividad?, ¿cómo se resuelve?; o ¿es necesaria la formación en estrategias de resolución de conflictos?, con la pretensión de averiguar estas respuestas, aunque sin profundizar en sus orígenes, causas o razones, que dejamos para el posterior estudio explicativo.

En este momento, por tanto, ampliamos los datos a través de la técnica de la encuesta, mediante aplicación de cuestionario, realizada al total del profesorado de un centro de Primaria y a distintos grupos de alumnos pertenecientes a seis centros escolares de Primaria y Secundaria. Utilizamos, como hemos señalado, un diseño no experimental, sin manipulación deliberada de ninguna variable; lo que pretendíamos hacer era observar el fenómeno de la conflictividad y su tratamiento tal y como se daba en su contexto para poder analizarlo posteriormente, Kerlinger (2000, en Hernández-Sampieri et al. 2003).

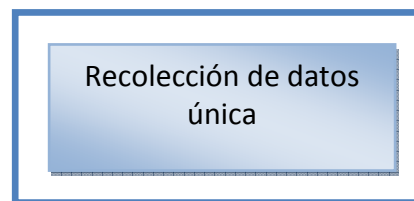
Se trataba de realizar una investigación sistemática y empírica, consistente en observar situaciones ya existentes en las que se encontraban los participantes en sus

⁷⁰ En sus cuatro acepciones, la RAE define describir con términos como delinear, dibujar, representar a alguien o algo por medio del lenguaje, definir imperfectamente algo, moverse a lo largo de una línea.

respectivos ambientes naturales y en las que como investigadores, no habíamos influido directamente.

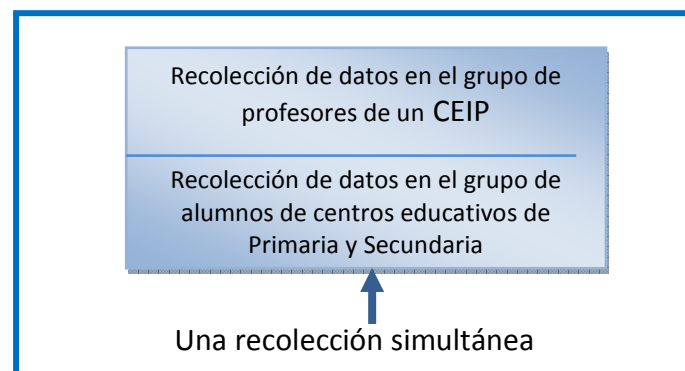
Respecto a la dimensión temporal, los datos se recogieron en un único momento, por tanto el tipo elegido dentro del diseño no experimental fue el *transeccional* o *transversal* por lo que recolectamos los datos en un solo momento, en un tiempo único, con fines *descriptivos*.

El diagrama de este diseño sería el siguiente:



Gráfica 15. Diagrama del diseño Transeccional. Fuente Hernández Sampieri et al. (2003:271)

Al abarcar varios grupos de personas, la recolección de datos sigue el siguiente diseño:



Gráfica 16. Diagrama de la recolección de datos en el diseño Transeccional. Fuente Hernández Sampieri et al. (2003:271)

La medición se hizo, para cada uno de los grupos, con un cuestionario cuyas variables giraban en torno a nuestros objetivos: percepción de la conflictividad, formas habituales de enfrentarse a ella, formas utilizadas en el centro, disposición para aprender otras formas.

3.2.3. MÉTODO DE OBTENCIÓN DE DATOS

El método de recolección de datos utilizado fue el de la encuesta, método de investigación social que, como señala García Ferrando (2005), se ha convertido en el más utilizado en el ámbito de la sociología empírica.

Para ello, utilizamos este procedimiento de interrogación estandarizado, con el propósito de obtener información respecto a los objetivos explicitados con anterioridad y que respondían a la percepción del fenómeno social de la conflictividad en la escuela. Las encuestas se llevaron a cabo dentro del mismo contexto escolar tanto para el grupo de profesores como el de los alumnos.

A través de este procedimiento pretendimos investigar cuestiones relacionadas con el cómo cuándo, dónde, porqué, quiénes, están relacionados con el conflicto escolar y su gestión, tanto desde el punto de vista individual como institucional.

La técnica de la encuesta nos permitió estructurar los datos y obtener una importante información complementaria, que junto a las opiniones de los expertos, creímos necesaria para continuar con nuestro estudio. Los modelos de cuestionarios se recogen en los anexos.

3.2.4. ENCUESTA AL PROFESORADO

El método de recolección de datos en el profesorado, fue el de la encuesta autoadministrada, se estimó su idoneidad puesto que se trataba de un estudio de tipo cuantitativo.

El instrumento utilizado en este caso fue un cuestionario (Anexo 2). La obtención de los datos se realizó en un único momento.

Los encargados de realizar la medición, fueron los propios responsables de esta investigación. El momento elegido para su aplicación fue el destinado a reuniones de claustro.

3.2.4.1. DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO DEL PROFESORADO

El contenido del cuestionario se componía de treinta ítems que comprendían los distintos bloques temáticos. Se finalizó con cuatro ítems dedicados a las preguntas de identificación: sexo, edad, situación administrativa, ciclo en el que impartían docencia.

El cuestionario abordaba los siguientes bloques temáticos:

En el primer bloque, relacionado con la percepción de la conflictividad escolar por parte de los profesores, se abordaron cuestiones como la importancia que se le daba al tema de la conflictividad, cuáles eran los sectores de la comunidad escolar afectados y entre cuáles surgían los conflictos; grado de conflictividad que se daba en el centro; tiempo dedicado a su resolución; factores que influían en su aparición; tipos de conflictos más habituales, su frecuencia, los lugares del centro más propicios a su manifestación; la influencia que tenía la aparición de estos problemas sobre la consecución de objetivos de programación.

Desde el segundo bloque, destinado a medir la relación establecida entre miembros de la comunidad escolar, se abordó el grado de relación entre profesores-tutores y alumnos de su tutoría; profesores y alumnos del centro; profesores con padres; profesores con profesores.

El tercer bloque hacía referencia a las formas de resolución de conflictos más empleadas y el conocimiento de métodos alternativos de resolución de conflictos. Las cuestiones del tercer bloque, nos proporcionaban datos sobre la forma habitual que cada profesor tenía para resolver los conflictos que se presentaban en sus aulas; si conocían distintas técnicas de resolución y cuáles eran éstas. Pretendíamos conocer igualmente, la opinión del profesorado sobre si estas técnicas alternativas debían estar incluidas el PEC.

El cuarto bloque versaba sobre el conocimiento de la mediación escolar y la actitud del profesorado ante la implantación de esta metodología en su centro. Se pretendía saber si el profesorado conocía la mediación, y en caso afirmativo, cuáles eran los conflictos que podía tratar; entre qué miembros de la comunidad se podía aplicar; a quiénes beneficiaría este sistema; y si estarían dispuestos a utilizarlo en sus aulas.

El quinto bloque trataba sobre el tratamiento que recibía la resolución de conflictos desde la Administración y en concreto su tratamiento desde la ley de educación vigente, la LOCE. Se pretendía conocer dos aspectos: si consideraban los encuestados que la Administración, a través de la normativa vigente, arbitraba medidas alternativas de resolución de conflictos, y si estas medidas se entendían incluidas en la formación permanente del profesorado.

El sexto bloque hacía referencia a si era percibida como necesaria la formación en técnicas de resolución de conflictos, por parte de los componentes de la comunidad escolar, así como conocer la opinión del profesorado sobre desde qué institución o instituciones se debería acometer esa formación. Se plantearon cuestiones como las referidas a conocer el grado de necesidad de esta formación; saber quiénes eran los destinatarios de la misma; la conveniencia de incluirla en la modalidad de la formación en centros, y la disposición personal hacia la realización de esa formación.

Pasamos a situar los ítems por temas, mediante la siguiente tabla:

Temas	Nº Ítem
1. Percepción de la conflictividad escolar	1, 2, 3, 4, 9, 10, 11, 12, 13, 15
2. Relación existente entre miembros de la comunidad educativa	5, 6, 7, 8
3. Formas de resolución de conflictos empleadas. Conocimiento sobre MARC y disposición personal para su aprendizaje	14, 16, 17, 20
4. Conocimientos sobre mediación escolar	21, 22, 23, 24, 26
5. Tratamiento que recibe la resolución de conflictos desde la Administración y desde la normativa vigente	28, 29
6. Percepción de la necesidad de formación en técnicas de resolución de conflictos para la comunidad escolar. Instituciones responsables de esa formación	18, 19, 25, 27, 30

Tabla 2. Distribución de ítems por temas en la encuesta al profesorado. Fase Descriptiva

Se optó casi en su totalidad por la utilización de preguntas cerrada, por su mayor facilidad de codificación, con diversas opciones de respuestas que delimitamos con anterioridad. Solo utilizamos en un ítem el tipo de pregunta abierta, por considerar que podría ser elevado el tipo de respuestas. Respecto a las preguntas

cerradas, se utilizaron varias escalas: dicotómicas, cerradas con varias opciones, Likert, y Diferencial Semántico.

Se utilizó la *Escala Likert*, puesto que es adecuada, como se especifica en Hernández Sampieri, et al. (2006), cuando se pretende medir el grado de acuerdo o desacuerdo con diferentes afirmaciones relacionadas con la actitud objeto de medición. Se trató por tanto, de la utilización de un tipo de escala ordinal, que nos permitió la clasificación de los encuestados en términos de su actitud favorable hacia situaciones determinadas.

Se creyó conveniente que en la mayoría de los ítems, esta escala estuviese formada por cinco posibles respuestas que iban desde el total desacuerdo con la afirmación, hasta el total acuerdo, codificándolas con valores numéricos, del siguiente modo: (1) *Totalmente en desacuerdo*; (2) *En desacuerdo*; (3) *De acuerdo*; (4) *Bastante de acuerdo*; (5) *Totalmente de acuerdo*. En otros ítems la escala Likert consistió en gradaciones de actitudes, del tipo *nada importante* hasta *muy importante*, o *muy malas* hasta *muy buenas*.

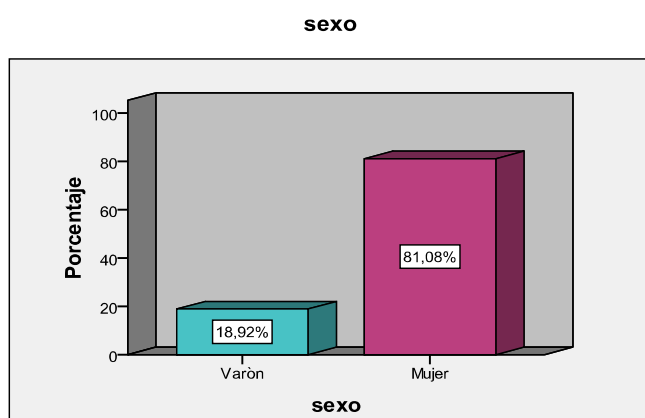
Hubo otros ítems en los que se optó por las respuestas dicotómicas (*Si*), (*No*), o (*Verdadero*), (*Falso*). En otros ítems se ofrecían más de tres posibilidades de respuestas cerradas.

En uno de los ítems, se utilizó el *diferencial semántico*, técnica originaria de Osgood, Suci y Tannenbaum (1957), que posteriormente se utiliza para pedir a los sujetos, cuyas actitudes se tratan de medir, que evalúen un objeto, una persona, una institución en un conjunto de escala bipolar, entre cada par de adjetivos que presentan varias opciones, expresadas en términos de adjetivos antónimos, Hernández-Sampieri, et al. (2003). En el caso que nos ocupa, queríamos medir el grado de relación personal entre el profesorado del centro, se estableció el diferencial entre los adjetivos *malo* y *bueno*.

3.2.4.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA DE PROFESORES

Con respecto al profesorado no hubo selección de muestra, nos interesaba recolectar los datos de todo el profesorado del centro y por tanto no interesaba seleccionar una muestra. La encuesta se pasó al universo poblacional, Selltitz (1980), seleccionado a priori y constituido por el total del profesorado de un colegio de enseñanza de Infantil y Primaria (CEIP) que respondía, de manera determinada, a tres variables: contexto, titularidad, representatividad de distintas etapas educativas.

Por tanto las características de la población objeto de estudio fueron las que aparecen en el siguiente gráfico:



Gráfica 17. Distribución de la muestra del profesorado por razón del sexo.

Se trataba del profesorado adscrito a un centro público, un CEIP, ubicado en el casco urbano de la ciudad de Murcia que impartía docencia en las etapas y ciclos siguientes: Educación Infantil; Primer, Segundo y Tercer Ciclo de Educación Primaria y Primer Ciclo de ESO.

El 81'2% de del profesorado estaba constituido por el grupo de mujeres, con un total de 30, y el 18'8% por varones, con un total de 7. Se trató de una población mayoritariamente femenina, dado que la plantilla del centro correspondía a ese perfil.

Respecto a la edad, la franja más representativa correspondía a la comprendida entre los 51 y los 60 años.

Situación administrativa del profesorado		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Interino	5	13,5
Propietario prov.	1	2,7
Propietario def.	31	83,8
Total	37	100,0

Tabla 3. Características del profesorado: situación administrativa

La mayoría del profesorado, un 83,8%, se encontraba en la situación administrativa denominada *propietario definitivo*, es decir, funcionarios de carrera con destino fijo. Este grupo suponía un total de 31 profesor. Un 13,5% estaba constituido por el grupo de profesores interinos con un total de cinco. Uno de los profesores, respondía al perfil administrativo denominado *propietario provisional*, referido a los funcionarios de carrera con destino provisional. Se trataba por consiguiente de una plantilla estable de profesorado.

Etapa y Ciclo educativo de pertenencia		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Infantil	7	18,9
1ª Primaria	6	16,2
2ª Primaria	7	18,9
3ª Primaria	6	16,2
1ª E.S.O.	7	18,9
Varios	4	10,8
Total	37	100,0

Tabla 4. Pertenencia del profesorado a diferentes etapas y ciclos educativos

La pertenencia del profesorado a las distintas etapas y ciclos de enseñanza se refleja en los siguientes porcentajes: Educación Infantil el 18,9%; Educación Primaria: 1º Ciclo de Primaria el 16,2%; 2º Ciclo de Primaria el 18,9% y 3º Ciclo de Primaria el 16,2%; Educación Secundaria, 1º ciclo de ESO, el 18,9% y el 10,8% restante, representaba al profesorado que compartía ciclos.

Podemos decir que se trató de una participación equilibrada de los distintos grupos.

3.2.5. ENCUESTA AL ALUMNADO

El método de recolección de datos en el alumnado fue igualmente el de la encuesta autoadministrada, se estimó su idoneidad puesto que seguíamos dentro del estudio de tipo cuantitativo.

El instrumento utilizado en este caso, fue también un cuestionario (Anexo 3), y la obtención de los datos se realizó en un único momento.

Los encargados de realizar la medición fueron los propios tutores de cada grupo, en las correspondientes aulas y en horario escolar, durante la hora de tutoría.

3.2.5.1. DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO DEL ALUMNADO FASE II

El cuestionario abordaba los siguientes bloques temáticos:

- El primero relacionado con la percepción de la conflictividad escolar y los distintos estilos de afrontarla
- El segundo sobre la percepción de los conflictos que con más frecuencia se daban en sus aulas
- El tercero sobre la percepción de las formas más habituales con las que los alumnos respondían a los conflictos
- El cuarto sobre la percepción de las formas más habituales con las que el centro respondía a los conflictos
- El quinto hacía referencia a la disposición personal para aprender a resolver mejor los conflictos.

El cuestionario se elaboró a partir de la adaptación del cuestionario propuesto por Boqué (2002)⁷¹, e, igualmente, sirvió de base para los cuestionarios de la fase tercera de investigación. Estaba formado por un total de 27 preguntas cerradas, que comprendían los distintos bloques temáticos, más cuatro ítems introductorios dedicados a las cuestiones de identificación: grupo-curso, centro, edad y sexo.

De las preguntas destinadas a indagar sobre los distintos bloques, diez se dedicaron a obtener información sobre la percepción del conflicto y los distintos

⁷¹ Boqué propone un cuestionario de valoración conjunta de los contenidos de su *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 8 a 16 años*, (pp. 246-247).

estilos de afrontamiento; cuatro a indagar sobre las estrategias empleadas por los mismos alumnos para su resolución y cinco sobre las estrategias empleadas por el centro; por último se dedicó una pregunta a saber si estaban interesados en aprender otras maneras más eficaces, de solucionar los conflictos.

Se utilizó la *Escala Likert* para todos los ítems, pero en el caso de los alumnos, se creyó conveniente, que en la mayoría de los ítems, esta escala estuviese formada por cuatro posibles respuestas que iban desde el total desacuerdo con la afirmación, hasta el total acuerdo, codificándolas con valores numéricos, del siguiente modo: (1) *Nada de acuerdo*; (2) *Algo de acuerdo*; (3) *De acuerdo*; (4) *Muy de acuerdo*.

La disminución de categorías, permitida en algunos casos, como se recoge en Hernández-Sampieri et al. (2003), obedecía a la razón de la capacidad de los sujetos debida a la edad, que en algunos casos podría hacer que se decantasen por una categoría central.

Pasamos a situar los ítems por temas, mediante la siguiente tabla:

Temas	Nº Ítem
1. Percepción de la conflictividad escolar y los distintos estilos de afrontarla	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10,
2. Percepción sobre los conflictos que con más frecuencia se daban en sus respectivas aulas	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17
3. Formas habituales en que los alumnos respondían a los conflictos	18, 19, 20, 21,
4. Respuesta que daba el centro a los conflictos	22, 23, 24, 25, 26
5. Disposición personal para aprender a resolver mejor los conflictos	27

Tabla 5. Distribución de ítems por temas en la encuesta al alumnado. Fase II. Descriptiva

3.2.5.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA DE ALUMNOS

En este caso sí hubo selección de la muestra, dentro de una población definida únicamente por ser alumnos, pertenecientes a uno de los centros que participaban en el estudio.

En cuanto a la muestra de alumnos, se trató de un muestreo no probabilístico por cuotas en donde se pretendía la representación de los sectores de primaria y secundaria. La selección de los grupos de clase que contestarían a la encuesta fue realizada de forma accidental, atendiendo a las propuestas de los tutores de clase. Los alumnos correspondían a la clase completa de los tutores que participaron en un curso previo y manifestaron su intención de colaborar en el estudio.

La encuesta se realizó al total de alumnos de cada uno de los grupos que integraban el estudio, con objeto de obtener los datos correspondientes a este momento de la investigación. Las preguntas fueron contestadas por 121 alumnos pertenecientes a los siguientes centros y aulas: CEIP María Maroto, Cuarto Nivel grupos A, B, C; CEIP Los Álamos, 5º Nivel; IES Licenciado F. Cascales 2º de ESO grupo A.

En la siguiente tabla presentamos las frecuencias y porcentajes de participantes de cada uno de los centros:

Centros Escolares		
	Frecuencia	Porcentaje
CEIP María Maroto	72	59,5
CEIP Los Álamos	19	15,7
IES Cascales	30	24,8
Total	121	100,0

Tabla 6. Distribución de alumnos por centros. Fase II

Por tanto, la participación de alumnos correspondiente al Segundo Ciclo de Primaria, concretamente todos los grupos de 4º nivel, del CEIP María Maroto, fue del 59,5%. El 15,7%, de participación correspondía al Tercer Ciclo de primaria, 5º nivel del CEIP Los Álamos.

La participación de alumnos de Secundaria fue de un 24,8%, correspondiente al alumnado del grupo A de 2º de ESO del IES Licenciado Cascales.

Pasamos a visualizar el porcentaje de la participación en el siguiente gráfico:

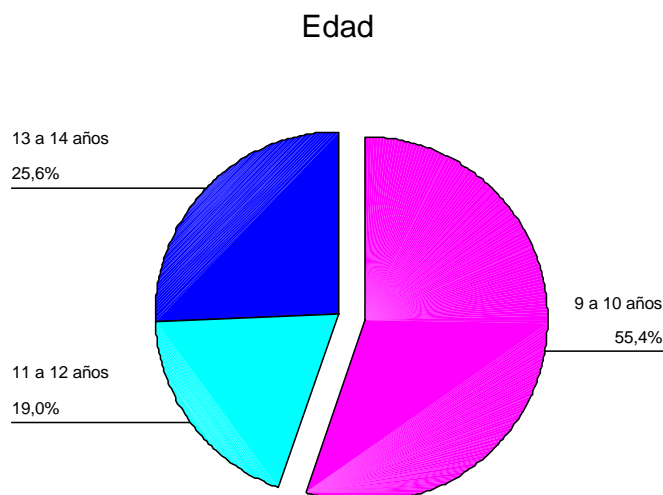


Gráfica 18. Porcentaje de alumnos por aula y centro. Fase Descriptiva

Podemos comprobar que la participación mayoritaria pertenecía al CEIP María Maroto, que aparece representada por los sectores situados a la derecha del gráfico. El número total de alumnos por cada uno de los grupos que integraban este nivel fue: 4ºA 23 alumnos, 4ºB 24 y 4ºC 25. Seguía en participación el IES Licdo. Cascales con uno de los grupos que integraban el 2º nivel de ESO, el grupo 2ºA, con 30 alumnos y con la menor participación, aparece el CEIP Los Álamos, con el único grupo de 5º de Primaria que había en este centro.

En cuanto a la distribución por edad, tenemos los siguientes datos:

La mayoría de los alumnos, tenían entre 9 y 10 años (55,4%), seguido por el grupo comprendido entre los 13 y 14 años (25,6%).



Gráfica 19. Distribución del alumnado por edades. Fase Descriptiva

En el gráfico que muestra en porcentajes la distribución del alumnado por cada franja de edad, comprobamos la participación mayoritaria de alumnos comprendidos entre los 9 y 10 años, con un porcentaje del 55,5%.

En cuanto a los datos referidos a la distribución de la muestra por sexos, tenemos que un 55% fue de varones, y un 45% lo constituían mujeres.

Datos Socio-demográficos

Los tres establecimientos educativos, de titularidad pública, estaban ubicados en el centro urbano de la ciudad de Murcia, por consiguiente la procedencia del alumnado era básicamente de dos entornos: a) alumnos residentes en el casco urbano de la ciudad; b) alumnos residentes en urbanizaciones o pedanías situadas en zonas periféricas que accedían a los centros, mediante el transporte familiar o urbano.

En el momento de la investigación los datos socio-demográficos, de los alumnos pertenecientes a ambos grupos y que están reflejados en los documentos de organización de los distintos centros, proyectos educativos, proyectos curriculares, eran los siguientes: se trataba de alumnos, pertenecientes a familias en donde los dos componentes del matrimonio trabajaban fuera de casa. Los trabajos de los padres mayoritariamente se relacionaban con las profesiones liberales, funcionariado, comercio, banca, y otras profesiones pertenecientes al sector servicios. El nivel cultural

predominante en las familias era medio-alto, con titulaciones académicas de grado medio o superior.

Todo ello creaba un ambiente favorable al estudio con expectativas de que los alumnos cursaran, en el futuro, estudios medios o superiores.

En cuanto a los problemas de conflictividad, no revestía carácter alarmante, pero sí que se daba a pequeña escala y de forma continua, un malestar generalizado.

Por tanto la adaptación de medidas para el afrontamiento de conflictos en los tres centros, se plantearon a nivel preventivo.

3.2.6. RESULTADOS DEL ESTUDIO DESCRIPTIVO

Presentaremos estos datos después de su tratamiento informático con el programa *Statistical Package for the Social Sciences*, (SPSS).

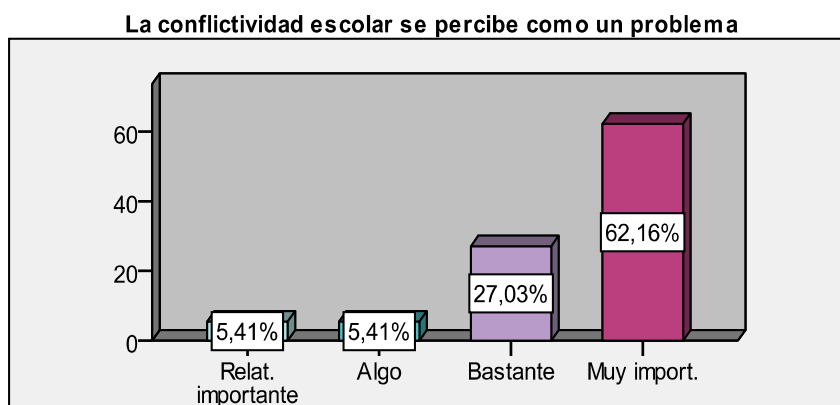
Los resultados obtenidos para esta segunda fase de estudio procedentes de las encuestas realizadas son para cada uno de los grupos, los siguientes:

3.2.6.1. RESULTADO DE LA ENCUESTA AL PROFESORADO

Los resultados de la encuesta realizada a los profesores del Colegio de Educación Infantil y Primaria fueron los que a continuación se exponen agrupados igualmente por bloques temáticos:

Respecto al primer bloque, relacionado con la percepción de la conflictividad escolar por parte de los profesores se obtuvieron las siguientes conclusiones:

Con relación a si los profesores perciben que la conflictividad escolar es un problema y en qué grado, el 62,2% de encuestados considera que se trata es un problema *muy importante* y el 27% la considera *bastante importante*, frente a un mismo porcentaje del 5,4% para las opción *algo importante* o *relativamente importante*.

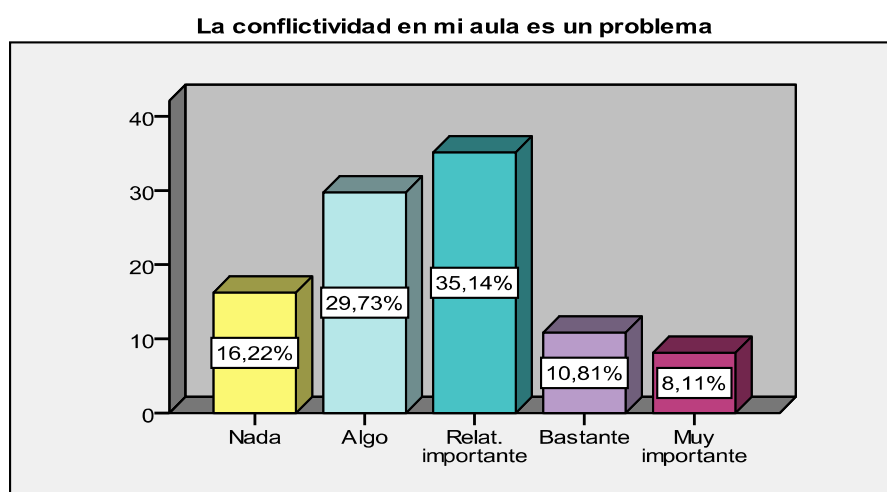


Gráfica 20. Percepción del conflicto por parte del profesorado

Comprobamos en el gráfico, cómo los porcentajes más elevados corresponden a las categorías *muy importante* y *bastante importante*, que sumados darían un porcentaje del 89,2%. Podemos decir que para este grupo de profesores, la conflictividad escolar es percibida como un problema importante.

A la pregunta de a quién afecta esa conflictividad, encontramos que la respuesta del profesorado es unánime, con un porcentaje del 100%, responden que es un problema que afecta a toda la comunidad escolar.

Mientras que al preguntarle por la conflictividad que percibían en su aula en concreto, señalan que es un problema relativamente importante el 35,1%, seguido de un 29,73% que lo considera algo importante, y un 16,2% que contesta que la conflictividad en su aula no es nada importante, frente a un 10,81% que lo considera bastante importante y un 8,11% muy importante.

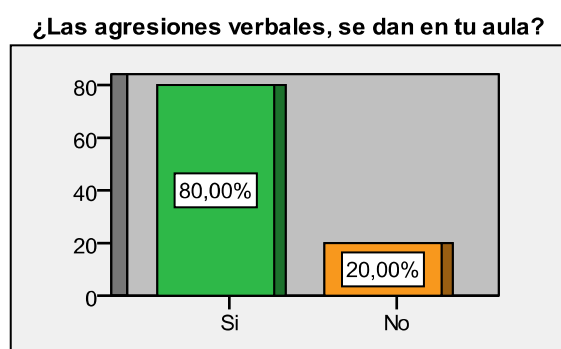


Gráfica 21. Percepción del profesorado sobre la conflictividad en la propia aula

Vemos en el gráfico que, al referirnos a la percepción que tiene el profesorado de la conflictividad en la propia aula, los porcentajes para las categorías *muy importante* y *bastante importante*, son los más bajos, mientras que aumentan considerablemente las opciones *relativamente* y *algo importante*, que sumando sus porcentajes supondría un 64,87%, e incluso para un 16,22%, la conflictividad en la propia aula no es nada importante. En este caso vemos que la percepción del profesorado referida a la conflictividad pierde importancia.

Respecto a los tipos de conflicto que se dan en la propia aula obtenemos los siguientes datos:

En primer lugar aparecen las *agresiones verbales*; un 80% de los encuestados considera que sí se producen en su aula, estas agresiones que hacen referencia a los insultos y motes ofensivos, frente a un 20% que responde que no.



Gráfica 22. El profesorado percibe agresiones

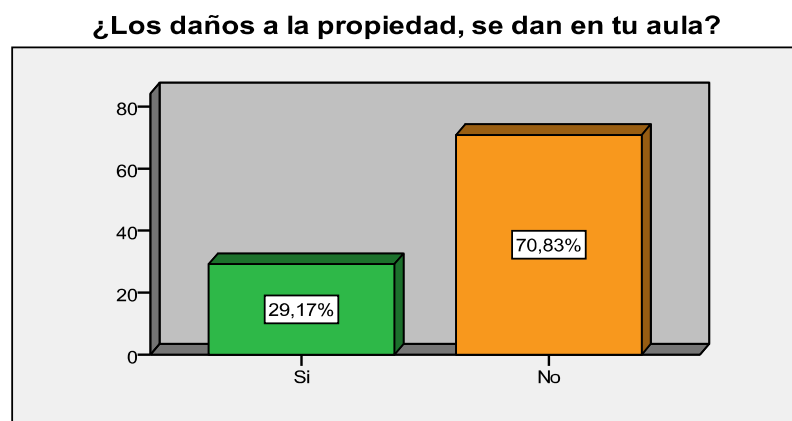
Comprobamos en la gráfica esa amplia mayoría del 80% de respuestas positivas de este grupo de profesores, respecto a la manifestación de las agresiones verbales entre los alumnos de su grupo.

En segundo lugar aparecen los *abusos de poder entre compañeros*; para este tipo de conflictos tenemos que un 64% de las respuestas son positivas, mientras que contesta negativamente el 34% de los encuestados, por consiguiente comprobamos que más de la mitad del profesorado afirma percibir que los abusos de poder se dan entre su grupo de alumnos.

En tercer lugar se encuentran las *agresiones físicas*; dentro de este tipo se encuentran los conflictos que hacen referencia a las peleas entre los alumnos, y obtenemos un porcentaje del 54,8% de respuestas afirmativa, es decir que admiten la manifestación de estas acciones, frente a un 45,2% de respuestas negativas. A pesar de encontrar que las dos opciones presentan porcentajes similares, hemos de tener en

cuenta que todavía más de la mitad del profesorado afirma que las agresiones físicas se dan entre los alumnos de su grupo.

En el cuarto lugar aparecen los *daños a la propiedad*, se incluyen en este tipo de conflictos los robos y los destrozos, y obtenemos los siguientes resultados:



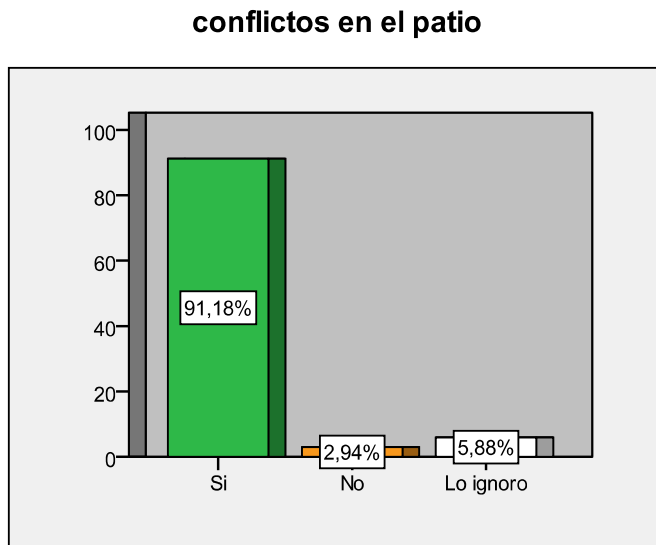
Gráfica 23. El profesorado percibe daños en la propiedad

El 29,2% corresponde a la opción afirmativa y un 70,8% a la opción negativa. En este caso es una amplia mayoría de profesores la que manifiesta que los conflictos relacionados con robos y destrozos no se dan en su aula, frente a algo más de un tercio del profesorado que considera que sí se producen. Por consiguiente, podemos decir que es el tipo de conflictos menos observado por los encuestados.

Respecto a la frecuencia en que se dan estos conflictos manifiestan un 70,4%, que las agresiones verbales se dan varias veces a la semana, respecto a las físicas un 53,8% manifiesta que se dan varias veces por semana; esta frecuencia de varias veces a la semana corresponde al (22,2%) para los daños a la propiedad y respecto a los abusos de poder un 35%, manifiesta que se dan varias veces por semana.

Al contestar a la pregunta de en qué otro lugar se dan situaciones conflictivas en el centro, se destaca el patio con un 91,2% como lugar propicio a los conflictos, seguido de las entradas, con un 60,7% y los pasillos con un 52,2%; en menor medida se consideran los servicios con un 36%.

En la siguiente gráfica, se comprueba cómo un porcentaje superior al 90% considera que el patio es el lugar del colegio, donde se producen más situaciones conflictivas.

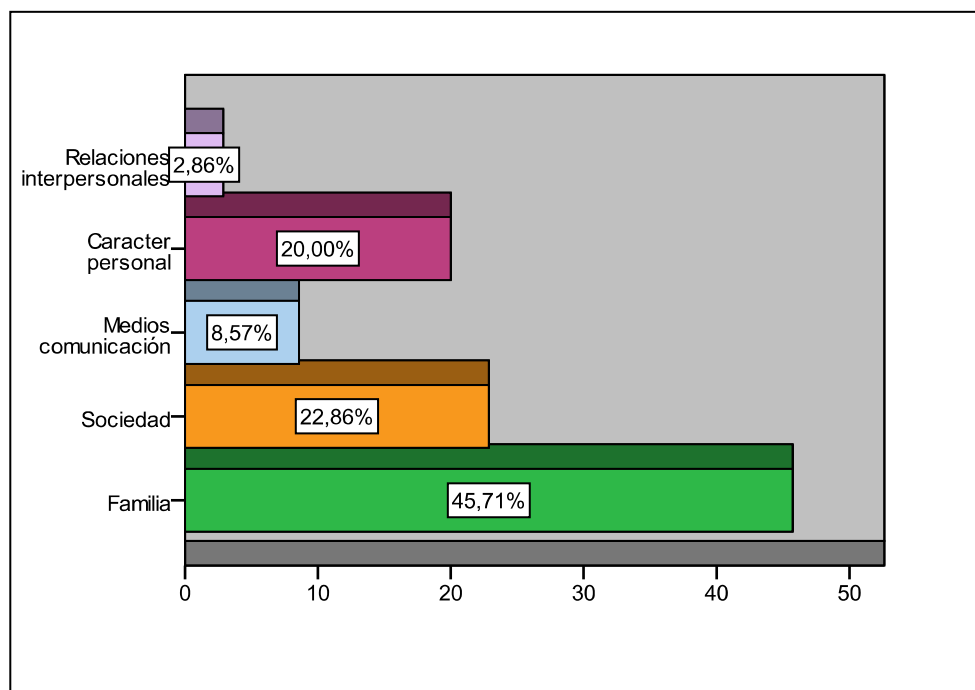


Gráfica 24. El patio como lugar propicio para los conflicto

Las respuestas contrarias a esa percepción son escasas, aproximadamente un 3% no comparte esta percepción y un 5,8% responde que ignora si es este lugar del centro el más propicio para los conflictos.

Respecto a los elementos que influyen en la conflictividad, el profesorado ha podido elegir dos de entre los siguientes: familia, contexto social, medios de comunicación, características personales de la víctima/agresor, clima del centro y relaciones interpersonales, estableciendo una primera escala para la primera opción y una segunda escala para la segunda opción.

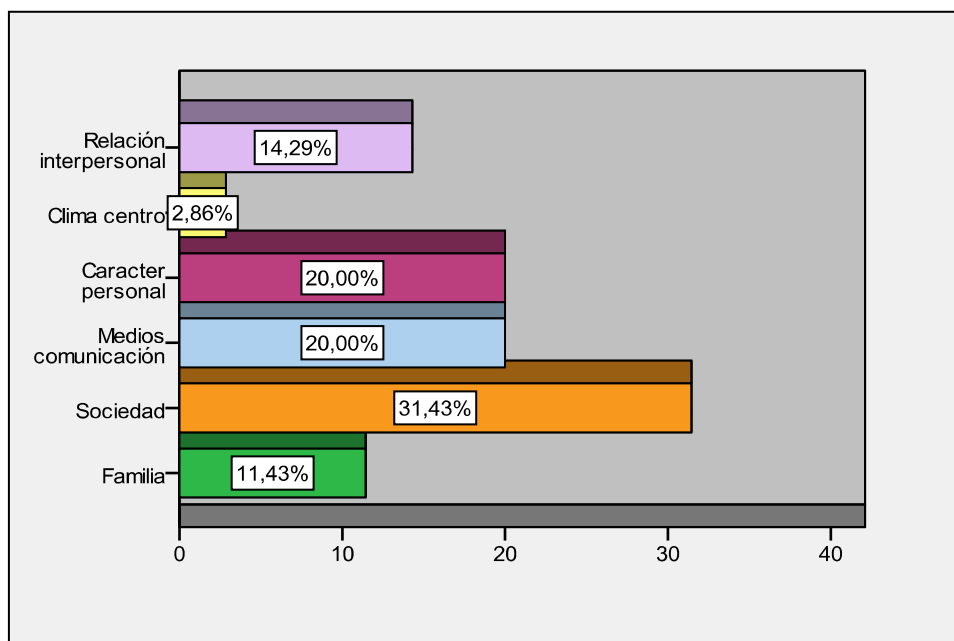
Elementos que influyen en la conflictividad (primer opción)



Gráfica 25. Elementos que, en opinión del profesorado, influyen en la conflictividad. Primera opción

El profesorado considera que, en primera opción, los elementos que influyen sobre la conflictividad escolar siguen este orden: la *familia* con un 45,71%, la *sociedad* con un 22,86%, las *características personales* con un 20%, los *medios de comunicación* con un 8,57% y las *relaciones interpersonales* con un 2,86%. No estiman como factor para esta opción el *clima del centro*.

Elementos que influyen en la conflictividad (segunda opción)



Gráfica 26. Elementos que, en opinión del profesorado, influyen en la conflictividad. Segunda opción

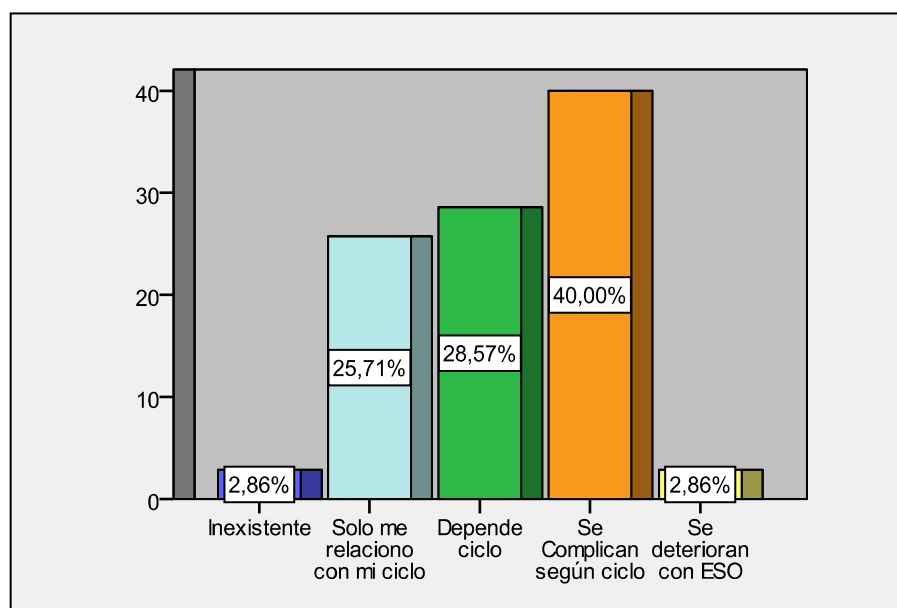
En cuanto a la segunda opción, los profesores establecen el siguiente orden: en primer lugar la *sociedad* con un 31,43%, seguida con igual porcentaje del 20%, de las *características personales* y los *medios de comunicación*, después aparecen las *relaciones interpersonales* con un 14,29%, la *familia* con un 11,43%, y en último lugar el *clima del centro* con un porcentaje del 2,86%, para esta segunda opción, sí se contempla este factor.

Por consiguiente, en opinión del grupo de profesores, el elemento que influye en la conflictividad en primera lugar, es *la familia* y en segundo lugar, *la sociedad*. A estos factores, notablemente destacados en cada una de las gráficas, les siguen los *medios de comunicación* y las *características personales*. Es interesante observar que el *clima del centro* sólo aparece como factor influyente en un pequeño porcentaje y como elemento secundario.

Para el segundo bloque referido a la relación existente entre los miembros de la comunidad educativa obtuvimos los siguientes datos:

Consideran buenas las relaciones con los alumnos asignados a su tutoría el 58,82% y solo un 2,94% las considera malas; son consideradas como normales por un 23,53% y muy buenas por un 14,71%. Sin embargo consideran, con un porcentaje del 40%, que las relaciones con otros alumnos no pertenecientes a su tutoría, se complican a medida que suben de ciclo. No obstante, no se ha optado en ningún caso por las opciones referidas a las malas relaciones.

Tu relación con los alumnos del centro es...



Gráfica 27. Relación del profesorado con los alumnos del centro

Podemos observar que hay un 25,71% de los profesores que dice relacionarse sólo con su ciclo y un 2'86% contesta que las relaciones con los alumnos de otros ciclos son inexistentes.

Las relaciones entre los padres y profesores son, en opinión de éstos últimos, buenas en un 45,71%, e incluso un 14,29% las considera muy buenas; un 40%, las considera normales. Tampoco en este caso, ha habido dato sobre las opciones negativas.

Respecto a las relaciones entre el profesorado del centro podría calificarse con un notable, ya que más del 50% de los profesores le asigna una puntuación por encima del siete sobre diez, y no hay calificaciones por debajo del cinco.

Para el tercer bloque referido a las formas de resolución de conflictos más empleadas por el profesorado en el aula, y el conocimiento y actitud del sobre otras técnicas de resolución de conflictos, nos encontramos con los siguientes datos:

La forma de actuar habitualmente cuando se presentan problemas de disciplina en el aula, según manifiesta la gran mayoría de este grupo de profesores, es con un porcentaje del 77,14%, *hablando con el alumno en clase*. Responden que *hablando al finalizar la clase* un 14,29% y solamente un 8,1% responde que mediante un parte de incidencia.

Actuación ante los conflictos		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Hablando en clase	27	77,1
Hablando al final	5	14,3
Parte de incidencia	3	8,6
Total	35	100,0
Perdidos sistema	2	
Total	37	

Tabla 7. Actuación del profesorado ante los conflictos

La tabla nos permite observar estos resultados, expresados en frecuencias, tenemos que 27 profesores del total de 37, recurren al *diálogo en la misma clase*, y 5 se esperan a *dialogar al finalizar*. Solamente tres de los profesores, dicen recurrir a la imposición de un parte de incidencias.

En general, no consideran que la resolución de conflictos suponga una pérdida considerable de tiempo y así un 70% responde que las interrupciones en clase suponen menos del 25% del tiempo, seguido del 16,2% que lo estima entre el 26% y el 50%. Un 5,4% dice que nunca y un 2,7% dice que estas interrupciones están entre el 51 y 75%.

Respecto a si el tiempo dedicado a la resolución de conflictos influía negativamente en la consecución de los objetivos programados, un 42,9% considera que influye algo y un 17,1% considera su poca influencia, seguido de un 28% que considera que influye mucho. Hay un pequeño porcentaje del 5,7%, que considera que esta influencia es demasiado negativa.

El 93,1% de los encuestados dice no conocer técnicas alternativas de resolución de conflictos y sólo un encuestado afirma conocer más de tres técnicas: la *puesta en común para reflexión conjunta*, la *toma de decisiones por mayoría* y el *torbellino de ideas*.

En cuanto a la disposición personal para realizar cursos o seminarios sobre conflictividad escolar, el porcentaje de las opciones afirmativas suma un 70% frente a un 5'4% que dice estar en total desacuerdo con estos cursos o seminarios.

Respecto a si esa formación se debería realizar en el propio centro, encontramos que el grupo de profesores solo se decanta por las opciones afirmativas, obteniendo los siguientes resultados: *muy necesaria* con un 50%, *necesaria* con el 35,7% y *bastante necesaria* con un 14,3%.

En relación a la necesidad de que los programas de intervención en la conflictividad, deban estar incluidos en el Proyecto Educativo de Centro, el 91'9%, es decir, 34 de los 37 encuestados, consideran que estos programas sí deberían estar incluidos en el PEC; el resto de encuestados, marcan la opción no sabe/no contesta.

En relación con el cuarto bloque, conocimiento sobre mediación escolar, y posición ante su implantación en el centro, encontramos los siguientes datos:

Referido a si conocían la mediación escolar, como técnica de resolución de conflictos en el aula, un 61,3% manifestó no haber oído hablar de mediación, frente a un 38,7% que responde sí conocerla. En este caso de respuesta afirmativa, el grupo de profesores, siguen aportando los siguientes datos referidos a su grado de conocimiento:

Respecto a los tipos de conflictos que trata la mediación en cuanto a las personas implicadas en ellos, el 100% considera que trata conflictos producidos entre alumnos; igualmente con un porcentaje del 100% consideran que trataría los conflictos producidos entre alumnos y profesores; con un 60% consideran que trataría conflictos producidos entre profesores; con un 92,3% consideran que la mediación se ocuparía de los conflicto que se puedan dar entre cualquier miembro de la comunidad escolar.

Igualmente el 100% del grupo que dijo conocer la mediación, considera que los beneficios de la mediación serían para toda la comunidad.

Un 42,86%, manifiestan estar de acuerdo con el desarrollo de un programa de mediación escolar en el centro, igual porcentaje se da para los que dicen estar totalmente de acuerdo, y un 14,29% manifiesta estar bastante de acuerdo.

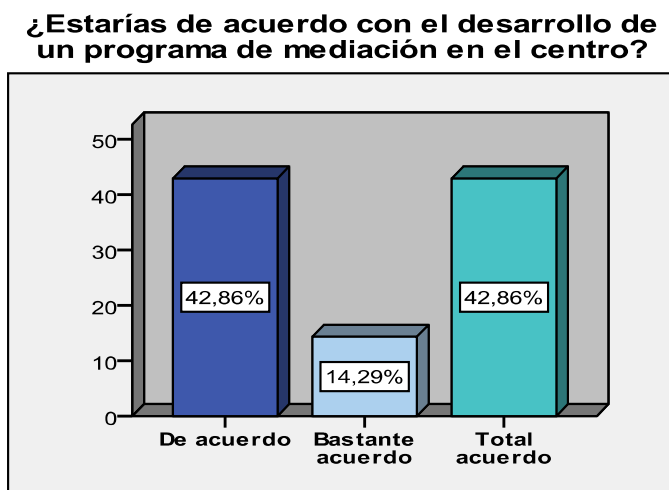


Gráfico 28. Grado de acuerdo con el desarrollo de un programa de mediación en el centro

Comprobamos en el gráfico, que el grupo de profesores que admitió conocer la mediación, se manifiestan afirmativamente respecto a estar de acuerdo con el desarrollo de un programa de mediación en su centro.

En cuanto a si personalmente están dispuestos a implementar la mediación en su aula, el 46,15% manifiesta estar *de acuerdo*, seguido de un 38,46% que responde estar *totalmente de acuerdo* y un 15,38% que manifiesta estar *bastante de acuerdo*.

El quinto bloque referido al tratamiento que recibía la resolución de conflictos desde la Administración y desde la normativa vigente concluimos:

El 61,3% considera que las leyes educativas vigentes sí contemplaban la necesidad de arbitrar medidas para la resolución de conflictos, frente al 38,7% que cree que no la contemplaba.

Sobre si estas medidas están comprendidas dentro de la formación permanente del profesorado contesta un 55,6% estar *de acuerdo*, seguido de un 22,2%

que afirma *estar totalmente de acuerdo* y de un 16,7% que dicen *estar bastante de acuerdo*. El 5,6% dice estar en *total desacuerdo*.

El sexto bloque, que hacía referencia a si era percibida como necesaria, la de formación de la comunidad escolar en técnicas de resolución de conflictos, y a qué institución o instituciones correspondía hacer esa formación hemos concluido que:

Respecto a considerar necesaria la formación en dichas técnicas, un 43'2% manifiesta estar de acuerdo, a este porcentaje se sumaría un 29'75% que dice estar totalmente de acuerdo y un 16% de acuerdo, frente al 10% que se muestra en desacuerdo con la necesidad de esta formación.

Consideras necesaria la formación		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Total desacuerdo	4	10,8
De acuerdo	16	43,2
Bastante acuerdo	6	16,2
Total acuerdo	11	29,7
Total	37	100,0

Tabla 8. Percepción del profesorado sobre la necesidad de formación en técnicas de RC

En relación a la pregunta sobre quiénes deberían formarse, 36 de los 37 encuestados, es decir, el 97,7%, responde que esta formación debería estar dirigida a toda la Comunidad Escolar.

Sobre las instituciones que deberían formar, responden que el propio centro, el 48'6%, seguido de un 37'8% que cree que esta función de formación debería ser una labor conjunta de la Universidad y los Centros de Profesores y Recursos (CPR).

3.2.6.2. RESULTADO DE LAS ENCUESTAS AL ALUMNADO

Los cuestionarios se pasaron en las sesiones correspondientes a la hora dedicada a la tutoría del grupo; en los colegios se pasaron en horario de tarde y en el instituto en horario de mañana.

Fueron los propios tutores los encargados de pasar el cuestionario, tutores que por otra parte, pertenecían al seminario de formación en centros dedicado a la formación en mediación.

El tiempo empleado para la aplicación, fue de unos cuarenta y cinco minutos, en un clima distendido. En algunos casos, especialmente con alumnos de menor edad, hubo que aclarar algunas dudas sobre el procedimiento a emplear para marcar las respuestas. Pasamos a exponer los resultados obtenidos agrupándolos por bloques temáticos:

Para el primer bloque referido a la percepción de la conflictividad escolar y los distintos estilos de afrontarla, obtuvimos:

El análisis de los resultados indica, en un primer momento, la existencia de valores promedios altos en relación a la comprensión de los conflictos por parte de los escolares, señalan que es una forma de realidad que se entiende de diversas maneras ($\bar{x}=2,97$ sobre 4).

Para la mayoría los conflictos no son buenos ni malos, frente a un porcentaje de 29,8%, que se muestra en total desacuerdo con esta afirmación.



Gráfica 29: Comprensión del conflicto por parte de los alumnos. Fase Descriptiva

Sin embargo este valor se vuelve significativo cuando planteamos el cruce de la variable con la edad. Para los más pequeños los conflictos se polarizan, o son buenos o

son malos. Contestan, por tanto, en su mayoría con las opciones *nada o algo de acuerdo* con la propuesta de que los conflictos sean neutrales.

El grupo de los mayores, por el contrario, manifiestan estar en desacuerdo solo en un 6%. Entienden, por tanto, que en un 52% estarían *bastante o muy de acuerdo* con que los conflictos sean neutrales.

Consideran igualmente los conflictos, no únicamente desde la perspectiva de los hechos directos, sino también como parte del lenguaje gestual. Los conflictos, por tanto no son sólo percibidos como producto de una acción por medio de una comunicación verbal, sino que interviene también de forma importante, la comunicación no verbal como forma conflictiva ($\bar{x}=3,61$).

Con relación a si es bueno responder con violencia, optan mayoritariamente por los valores *nada o algo de acuerdo* con esta afirmación, ($\bar{x}=1,4$), es decir, no consideran que sea bueno responder con violencia.

Responden mayoritariamente estar *de acuerdo* con en el ítem relativo a que la realidad se entiende de muchas formas, encontramos que los resultado asociado a arrojan que las respuestas de los mayores están muy de acuerdo en un 81% frente al 55% de los más pequeños.

En cuanto a la forma de afrontar el conflicto los alumnos piensan que es mejor evitarlos ($\bar{x}=3,27$), que es necesario defenderse ($\bar{x}=3,03$), que es preciso pensar como forma de ayudar a resolver el conflicto ($\bar{x}=3,61$) y que es preciso seguir siendo amigos a pesar de los conflictos ($\bar{x}=3,5$). No es bueno dejar de hablar como forma de resolver la situación conflictiva ($\bar{x}=1,6$), ni que pase desapercibida la situación de conflicto ($\bar{x}=1,95$).

No obstante estos resultados hay que matizarlos por las diferencias significativas con la variable edad. La evitación de los conflictos es altamente mayoritaria en los alumnos de edad comprendida entre los 9 y 10 años con un 81,5%, mientras que este valor se matiza considerablemente en el grupo de 13 a 14 años que solo considera esta respuesta en un 53% de los casos:



Gráfico 30. Forma de afrontar los conflictos: Evitación. Fase Descriptiva

Para el segundo bloque que hacía referencia a la percepción de los conflictos que con más frecuencia se daban en sus respectivas aulas, tenemos los resultados siguientes:

Consideran que fundamentalmente, se dan los conflictos del tipo *insultos* ($\bar{x}=2,75$) y *hablar mal de los compañeros* ($\bar{x}=2,48$). Por el contrario los conflictos relativos a *robos* ($\bar{x}=1,28$), *destrozos en la clase* ($\bar{x}=1,49$) y *falta de respeto al profesor* ($\bar{x}=1,69$), son los conflictos menos observados por los alumnos.

En el análisis de los tipos de conflictos, las respuestas multivariantes, indican que los *insultos* y las *peleas* son las formas más destacadas de conflictos observados. Las repuestas relativas al valor *muy de acuerdo* arrojan porcentajes muy altos de respuestas en esta variable. No obstante estos datos se matizan cuando se analiza la distribución por edades. El 54,5% de los más pequeños han observado peleas como formas de conflicto. Este porcentaje se eleva hasta el 86% en el caso de los mayores.

Esta misma situación ocurre en la respuesta relativa a *marginar a los compañeros* como forma de conflicto. Los menores se distribuyen con gran variabilidad en esta respuesta, mientras que los mayores sí consideran, en un 74%, la percepción de esta situación.

El tercer bloque relativo a la percepción de las formas habituales en que los alumnos respondían a estos conflictos, manifiestan:

Los alumnos indican que la mejor forma de respuesta de arreglo es el *diálogo* ($\bar{x}=3,04$). Esto representa un 47,1% del alumnado que se muestra *muy de acuerdo*, seguido de un 22,3% *bastante de acuerdo*, frente a un 19,6% que manifiestan estar *algo de acuerdo* y un 11,6% que muestra su disconformidad con esta forma de resolución.



Gráfica 31. Forma de respuesta individual al conflicto. Fase Descriptiva

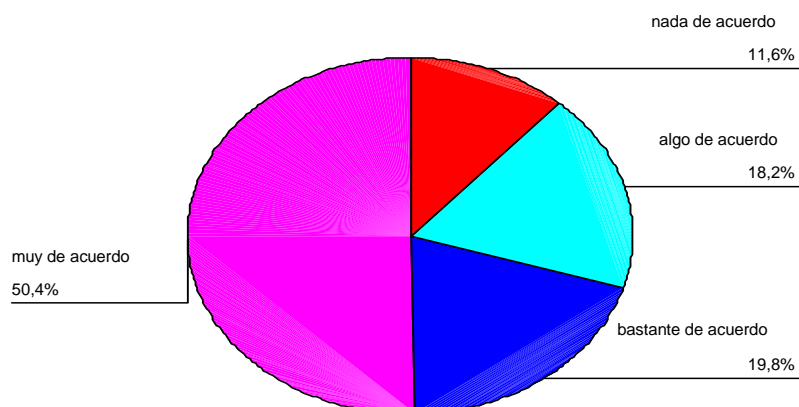
En menor proporción, buscar una *persona neutral* para que intervenga ($\bar{x}=2,94$). Sin embargo la respuesta de huir ante el conflicto, que obtiene una media de $\bar{x}=2,37$ y el recurso a la violencia ($\bar{x}=2,26$) son destacadas formas utilizadas por los alumnos para afrontar el conflicto.

La distribución por edades arroja diferencias significativas en las formas de afrontar el conflicto: mientras que los pequeños consideran en un 88% que las cosas se pueden arreglar dialogando, el grupo de mayores rebaja este porcentaje al 29%.

El cuarto bloque referido a la percepción de la respuesta que daba el centro a los conflictos tenemos:

Los datos obtenidos sobre esta percepción reflejan que los alumnos destacan que el centro actúa mediante el *castigo o sanción* ($\bar{x}=3,39$), seguido muy de cerca por el recurso a la intervención del profesor tutor ($\bar{x}=3,38$). Es destacable que la media baja respecto a la opción llevar los conflictos al Consejo Escolar ($\bar{x}=2,39$).

Respuesta del centro: Castigo o sanción



Gráfica 32. Respuesta que ofrece el centro. Fase Descriptiva

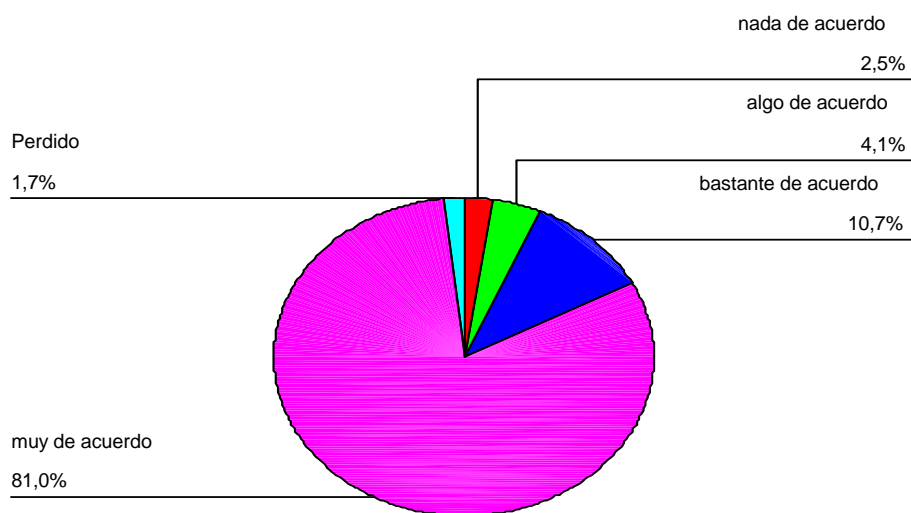
Aunque los resultados obtenidos para este ítem colocan en primera opción de la respuesta del centro a la *sanción*, comprobamos asimismo que prácticamente con el mismo resultado aparece la opción de la *intervención del tutor* en los conflictos, podemos decir por tanto que la figura del tutor es considerada, por una amplia mayoría de alumnos, como opción prioritaria de respuesta del centro a la hora de la resolución de un conflicto.

Respecto a las otras opciones, los datos se mantienen iguales con la diferencia de edad, excepto en la de *Llevar el conflicto al Consejo Escolar*, en donde la respuesta de los mayores obtiene un porcentaje del 77% para la opción afirmativa, frente a la de los más pequeños que es del 48%.

El quinto Bloque referido a la disposición personal para aprender a resolver mejor los conflictos, arroja los siguientes datos:

Encontramos que a una gran mayoría manifiesta que le gustaría aprender a resolver mejor sus conflictos ($\bar{x}=3,73$). Es una respuesta que se mantiene también con la edad ya que al cruzar ambas variables, hallamos que los alumnos responden estar muy de acuerdo de forma general, si bien hay un pequeño descenso de esta aspiración en el grupo de los mayores que reflejan estar *bastante o muy de acuerdo* en el 80% de los casos, frente a la actitud de los más pequeños que se sitúa en el 98% de las respuestas.

Me gustaría aprender a resolver mejor los conflictos



Gráfica 33. Disposición del alumnado a aprender mejores formas de resolución. Fase Descriptiva

3.2.7. CONCLUSIONES DE LA FASE II

Las conclusiones más destacadas a las que hemos llegado en esta segunda fase de investigación, tras analizar los resultados obtenidos para cada uno de los bloques temáticos, diferenciando los dos grupos profesorado y alumnado, han sido las siguientes:

3.2.7.1. CONCLUSIONES DE LA ENCUESTA AL PROFESORADO

Hay una percepción de la conflictividad como problema importante, que afecta a toda la comunidad, si bien esta importancia se relativiza cuando se habla del propio grupo de alumnos.

Estiman en general, que la resolución de conflictos no supone una considerable pérdida de tiempo.

Respecto a los tipos de conflicto que se dan en el aula, se considera que el primer lugar lo ocupan las *agresiones verbales*; en segundo lugar aparecen los *abusos de poder entre compañeros*; en tercer lugar se encuentran las *agresiones físicas*; y en último lugar aparecen los *daños a la propiedad*; son conflictos que se manifiestan con una frecuencia de varias veces a la semana, y como lugares del colegio más propicio para que se den estas situaciones, se destacan el patio de recreo y las zonas comunes durante las entradas y salidas.

El profesorado considera que las causas del conflicto son externas al colegio; dentro de ellas, la familia ocuparía el primer puesto y la sociedad el segundo, seguidas de los medios de comunicación y las características personales.

En cuanto a las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad escolar, consideran buena la relación profesor-alumno, cuando se trata de alumnos de las propias tutorías, pero se complican con el resto del alumnado, sobre todo a medida que se sube de ciclo. Las relaciones profesores-padres son buenas y entre profesores del centro, bastante buenas.

Se utiliza, como forma más habitual de resolución de conflictos, el diálogo, y respecto al conocimiento de alternativas al procedimiento sancionador, la gran mayoría dice no conocerlas; consideran por tanto necesaria la formación en dichas técnicas y que debería ser formada toda la comunidad escolar; consideran que estos contenidos sobre resolución de conflictos, deberían estar incluidos en el PEC.

En cuanto al conocimiento que se tenía de la mediación escolar, una amplia mayoría del grupo de profesores no había oído hablar de ella, ni por tanto sabían qué clase de conflictos podrían resolverse con su aplicación. Piensan que los beneficios de la mediación serían para toda la comunidad escolar. Manifiestan mayoritariamente, estar de acuerdo con la implementación de un programa de mediación escolar en el centro y a nivel personal, estaban dispuestos a implementar la mediación en su aula.

Consideran que la formación en técnicas de resolución de conflictos es muy necesaria y se debería realizar en el propio centro. En cuanto a la disposición personal para realizar cursos o seminarios sobre conflictividad escolar, una amplia mayoría responde estar dispuesta a realizarlos.

La mitad del profesorado considera que las leyes educativas vigentes, arbitran medidas para la resolución de conflictos y que estas técnicas alternativas deberían estar comprendidas en la formación permanente del profesorado.

Consideran que se debería hacer la formación en el propio centro, e igualmente consideran que esta formación debería ser una labor conjunta a realizar por la Universidad y los CPR.

3.2.7.2. CONCLUSIONES DE LA ENCUESTA AL ALUMNADO

En opinión de los grupos de alumnos participantes en esta fase de estudio, los conflictos forman parte de la realidad cotidiana, y aunque los resultados generales muestran que la mayoría entiende que los conflictos no son ni buenos ni malos, esta opinión es más generalizada entre los alumnos mayores, mientras que los más pequeños, no consideran tan claramente ese valor neutro del conflicto. Piensan que la realidad se puede percibir de muchas formas y también en este caso, los mayores lo afirman con más rotundidad que los pequeños.

Entienden que los gestos forman también parte del lenguaje y por tanto pueden influir de manera importante en los conflictos.

No son partidarios, en su mayoría, de la violencia como forma de afrontar las situaciones conflictivas.

Respecto a este afrontamiento, piensan que es importante pensar antes de actuar y que es bueno seguir siendo amigos, pero que también es bueno huir de los conflictos y es necesario defenderse de ellos. En menor medida consideran que hay que pasar de los conflictos y no hablar de ellos para que se solucionen. La evitación de los conflictos está muy bien considerada como una respuesta a la conflictividad entre los alumnos más pequeños.

En relación a los conflictos más percibidos en sus aulas, de forma general establecen el siguiente orden: 1º *insultos*, 2º *hablar mal de los compañeros*, 3º *falta de respeto al profesor*, 4º *destrozos en la clase* y 5º *robos*; si bien los tres últimos aparecen con porcentajes más bajos.

Perciben que el centro adopta como respuestas más generalizadas la *sanción* y la *intervención del tutor*, prácticamente igualadas en porcentajes. Baja la consideración respecto a la intervención del *Consejo Escolar* en los alumnos menores, sí la consideran como habitual los mayores.

Mayoritariamente, los alumnos manifiestan que les gustaría aprender a resolver mejor sus conflictos, esta actitud se acusa más en los pequeños.

3.3. FASE III. ESTUDIO EXPLICATIVO

El alcance de estudio explicativo elegido para esta fase de investigación, nos lleva a describir con mayor precisión tanto el entorno como el contexto educativo de los centros participantes en la investigación. Posteriormente expondremos las características metodológicas concretas del Estudio Explicativo.

3.3.1. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN. ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL ENTORNO ESCOLAR DE LOS INSTITUTOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

El contexto social se considera uno de los factores clave de la educación, las características socioeconómicas, el nivel cultural de las familias, las características del entorno y, por tanto, la ubicación del centro, son factores que nos van a ayudar a entender la realidad concreta de cada comunidad escolar. Como señala Del Río (2013:185), "Tener plena conciencia de *dónde* se está y de *cuáles* son los factores que influyen en la vida cotidiana de las familias y del alumnado que diariamente puebla sus aulas, constituye el tercer factor fundamental en la reflexión sobre las intervenciones y las medidas que se han de tomar para favorecer la convivencia".

La expresión ambiente educativo induce a pensar el ambiente, como sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma. De allí se deriva que educa la ciudad (la ciudad educadora) (Naranjo y Torres, 1996 en Duarte 2003), la calle, la escuela, la familia, el barrio y los grupos de pares, entre otros. Reflexionar sobre ambientes educativos para el sano desarrollo de los sujetos convoca a concebir un gran tejido construido, con el fin específico de aprender y educarse". Duarte (2003:5)

En este sentido también abunda Casamayor (1998), al señalar que el contexto nos va a condicionar tanto en la apreciación de lo que son o no son conductas conflictivas como en las posibles formas de intervención ante ellas.

El contexto influye en la concepción de ideas previas y en manera de interpretar la realidad, creando estereotipo, prejuicios, valores y costumbres, propios

de la sociedad en la que estamos inmersos.

Para recabar datos sobre el contexto de cada uno de los centros participantes en la investigación, hemos recurrido a sus proyectos educativos, planes de convivencia, páginas webs, así como a la página web de la Consejería de Educación⁷², por consiguiente, estos documentos son las fuentes de la mayoría de los datos, junto a los aportados por las encuestas. En menor medida hemos recurrido a otras fuentes que quedan debidamente reseñadas.

3.3.1.1. INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA LICENCIADO FRANCISCO CASCALES

1. Características del entorno

a) Situación general del municipio o núcleo urbano:

Murcia se encuentra al sureste de la Península, es la séptima ciudad de España en población con 441.354 habitantes según los datos del Padrón de 2012, aunque más de la mitad están diseminados entre sus 54 pedanías, 173.771 habitantes viven en el distrito de la capital. Tiene una extensión de 881,86 km² y pertenece a la comarca de la Huerta de Murcia, está situada en un valle fértil a orillas del río Segura. Tradicionalmente la base de la economía fue la agricultura y aún hoy se conserva en su zona periférica la actividad agrícola. Es en la segunda mitad del siglo XX cuando se experimenta un espectacular crecimiento urbano triplicándose prácticamente su población y cambiando el perfil económico de la ciudad que pasa a basarlo en el sector servicios. Murcia es hoy una gran área comercial, cuyos epicentro se encuentra en el centro urbano y su mayor expansión se localiza en la zona Norte, (Thader y Nueva Condomina). Cumple las funciones urbanas de una importante metrópoli como la de ser capitalidad autonómica desde 1982, nudo de comunicaciones y centro de estudios universitarios. Es el núcleo de mayor población de la Región y según los datos aportados por el estudio socioeconómico de la Comisión Local de Empleo de la Huerta

⁷² Web de la Consejería de Educación, Universidades y Empleo de la región de Murcia: www.educarm.com

de Murcia⁷³, en él se da la mayor concentración de empresas (88%), tiene un elevado peso del sector público y un sector servicios con elevado índice de especialización.

Cuenta, como servicios que inciden positivamente en el ámbito educativo, con dos Universidades: la Universidad de Murcia (UMU) y la Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM), cuyos campus universitarios, se comunican con el centro la ciudad y entre sí por el tranvía. Cuenta también con una importante infraestructura sanitaria.

Pese a todo lo anterior, la actual situación de crisis económica, ha dado lugar a un fuerte deterioro del sector industrial así como a una fuerte destrucción de empleos en el sector de la construcción.

Es importante destacar que, en el centro histórico de la ciudad, se está dando un fenómeno común al ocurrido en otras ciudades tradicionales. Sáez de Haro (2010) lo expresa del siguiente modo: "La pérdida de población e identidad del centro es víctima de esta nueva ordenación que, además, se va reestructurando según van surgiendo nuevos intereses como los nuevos centros comerciales, etc. La población se desplaza a los nuevos barrios, que no siempre están dotados de buenos equipamientos, pero sí en perspectiva de tenerlos"⁷⁴. Por ello, y como sigue diciendo Sáez, las dotaciones sociales de este barrio han disminuido o se han eliminado por lo que hay una discriminación de su población respecto a la de otras zonas, hecho que conlleva una transformación de la misma, sus anteriores habitantes se han ido sustituyendo por otros distintos, ha crecido el número de habitantes temporales: estudiantes, inmigrantes y sus viviendas se han ido reconvirtiendo en oficinas o despachos. Es una zona con pocos aparcamientos y reducida dotación de centros docentes públicos ubicados en el mismo barrio, sólo encontramos para Primaria, el

⁷³ Estudio Socio-Económico, Comisiones Locales de Empleo de la Región de Murcia: Diagnóstico estratégico de la comisión Local de Empleo de la Huerta de Murcia, Connectedthinking PriceWaterhousecoopers.
[http://www.sefcarm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=31624&IDTIPO=100&RASTRO=c\\$m10790](http://www.sefcarm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=31624&IDTIPO=100&RASTRO=c$m10790), Fecha de consulta 1 de abril de 2013

⁷⁴ José Alberto Sáez de Haro, La Opinión de Murcia, versión digital, "El despoblamiento del centro de Murcia", 13 de agosto de 2010, consultado el 6 de abril de 2013 <laopiniondemurcia.es>

CEIP San Juan en la calle Jerónimo Yáñez de Alcalá y el CEIP Cierva Peñafiel en la plaza de Santo Domingo y como centro de Secundaria, el IES Licenciado Francisco Cascales.

La población de este barrio denominado de La Catedral, según los datos del Centro Regional de Estadísticas de Murcia, (CREM) Padrón Municipal de 2012, cuenta con 2.265 habitantes.

b) Características socioeconómicas

De los datos que facilita el PEC, recogemos que se trata de familias en donde trabajan los dos cónyuges y el mayor porcentaje de ellas lo hace en profesiones liberales, funcionarios, empresarios, etc. El nivel económico es medio-alto por lo que el ambiente familiar suele ser propicio para el estudio. Existe, sin embargo, una minoría de alumnos que proceden de ambientes desfavorecidos.

En cuanto al nivel cultural de los padres se destaca que, mayoritariamente responden a un nivel medio-alto, con estudios medios y superiores. Se da también la existencia de un grupo minoritario de padres con estudios primarios. La participación de los padres se canaliza a través de la AMPA o de forma directa, a través de la respuesta positiva de las familias a las convocatorias generales o individuales del Centro, promovidas tanto por los tutores como por Equipo Directivo y por el Departamento de Orientación.

2. Características propias del Centro: Ubicación, alumnado, Equipo docente, Espacios, Oferta Educativa

Recoge como señas de identidad las siguientes:

Es un centro público abierto a todos por tanto sin discriminación alguna. Las condiciones para el acceso del alumnado son los requisitos académicos necesarios y los criterios de admisión que marca la normativa vigente.

Igualmente se rige por los principios y fines que marcan las leyes. Es un centro que se declara aconfesional y respetuoso con todas las creencias religiosas. Defiende el pluralismo ideológico y político y los principios constitucionales y educativos que tienen como finalidad la formación integral y el desarrollo humano

del alumnado que permita su capacitación para la vida social teniendo en cuenta la diversidad y las expectativas individuales.

Fundamenta sus principios y valores educativos en los emanados de las siguientes fuentes:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos
- Constitución Española de 27 de Diciembre de 1978
- Ley Orgánica 8/1985 de 3 de junio, del Derecho a la Educación (LODE)
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE)

Considera como objetivos los marcados por el sistema educativo español, para lo cual recoge los fines que la LODE recoge en su artículo 2:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b) La formación en el respeto de los derechos y, libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Asume los principios de la actividad educativa recogidos artículo 1 de la LOE y los fines que establece esta Ley en su artículo 2.

De ellos destaca como principios del Centro los siguientes:

- Educación en la libertad
- Educación en la paz y la tolerancia
- Educación en la democracia
- Educación hacia Europa
- Educación como participación

- Educación en la igualdad y la diversidad
- Educación en la coeducación
- Educación como integración
- Educación en la responsabilidad
- Educación en el esfuerzo y el trabajo
- Educación con calidad
- Educación como servicio.

Ubicación del Centro

El Instituto se encuentra situado en pleno centro urbano de la ciudad de Murcia, conformando el casco histórico de la misma, concretamente en la Avenida Teniente Flomesta s/n 30.001 y en la margen izquierda del río Segura, dentro de la zona de adscripción múltiple número 2 de la ciudad.

Físicamente se trata de un edificio de carácter monumental, un ilustre caserón histórico, que a lo largo del tiempo y desde su creación en el siglo XVIII, 1724, ha sido también cárcel, granero, hospital, y desde 1837 Instituto de Segunda Enseñanza, Universidad, Institutos de Enseñanza Media Alfonso X el Sabio, Floridablanca, Infante D. Juan Manuel, Sección Delegada del IES Ramón y Cajal, por último, es desde 1980 Instituto de Bachillerato Mixto nº 6, denominándose, posteriormente, "Licenciado Francisco Cascales", y como se recoge en su PEC, se considera "uno de los más emblemáticos centros de enseñanza de la ciudad, quizás, con el que la ciudad se ha identificado más plenamente a lo largo de su historia académica" (PEC:7)

Alumnado

El alumnado que recibe el IES Licenciado Cascales, es en su mayoría autóctono, si bien en los últimos años, y siguiendo el crecimiento y desarrollo de la población murciana en general, ha aumentado considerablemente el número de alumnos inmigrantes. La mayoría de alumnos extranjeros provienen de América Latina.

Para el acceso a la ESO se tienen adscritos dieciséis CEIP de titularidad pública, que entran dentro de la zona de adscripción múltiple número dos de la ciudad. Para el acceso al Bachillerato, además de los propios alumnos del Centro que promocionan

desde 4º de ESO, se tienen adscritos ocho centros de titularidad concertada, el número de estas nuevas adscripciones suponen el 50% del total de alumnos de esta etapa educativa. Por esta causa, una de las características de este IES es la de tener más grupos de alumnos de Bachiller por curso que grupos de alumnos para cada uno de los niveles de ESO.

Los estudiantes proceden del centro de la ciudad de Murcia y de las pedanías que la rodean, así como de urbanizaciones situadas en las proximidades de la ciudad. El modo de acceder al centro es a pie mayoritariamente, o utilizando el medio de transporte familiar o público.

Un gran porcentaje de alumnos matriculados en el Centro, tienen como objetivo de futuro, acceder a la Universidad.

De los datos del curso 2011/2012, se extrae que el 88% de los alumnos de Secundaria Obligatoria alcanzó la titulación de Graduado en Educación Secundaria, y el dato de abandono se cifraba en torno al (3%). Respecto al fracaso escolar, estas cifras se situaban en el (20%), para los alumnos del Primer Ciclo de ESO, correspondiente a las previsiones de alumnos repetidores para el curso 2012/2013. El absentismo en la Educación Secundaria Obligatoria era del (7%).

Respecto a los resultados de los alumnos de Bachillerato encontramos que los resultados positivos al terminar el mismo se aproximan al 80% y superan las pruebas de Selectividad el 95% de los presentados entre las convocatorias de junio y septiembre.

Equipo docente

El Claustro de profesores durante los dos cursos escolares en los que se realizó la investigación, osciló en torno a 70 profesores; de ellos 38 eran tutores de los diversos grupos de alumnos. Se trataba de una plantilla relativamente estable sobre todo en los cursos superiores. Cada uno de los profesores estaba adscrito al correspondiente departamento didáctico de su materia. En cuanto a los Órganos de Gobierno Unipersonales, el Equipo Directivo está formado por Director, Jefe de Estudios, Secretario y dos Jefes de Estudios Adjuntos. La participación del profesorado

en los Órganos Colegiados se ajustaba a lo establecido en la legislación vigente, siendo de 7 representantes en el Consejo Escolar además del Directora la Jefe de Estudios y el Secretaria. Respecto a la Comisión de Coordinación Pedagógica, constituida igualmente según la legislación vigente, la representación total del profesorado ascendía a 18 miembros.

Espacios

El IES Licenciado F. Cascales consta de un solo edificio de tres plantas. Como se ha dicho con anterioridad, se trata de un edificio histórico cuya construcción, en un principio, no fue con la finalidad de servir de edificio dedicado a la enseñanza, por consiguiente, su distribución no corresponde a la concepción de edificio educativo y funcional moderno; esto condiciona los espacios, la accesibilidad, la iluminación de algunas aulas, la condiciones acústicas de las mismas, así como la falta de aislamiento térmico, puesto que todo el edificio gira en torno a un claustro central abierto.

Por otro lado, la ubicación en una de las avenidas más concurrida de tráfico, hace que los niveles de ruido sean altos y presente dificultades de aparcamiento. La distribución de los espacios en cada una de las tres plantas es la siguiente: en la planta baja se encuentran las dependencias de dirección y gestión del centro, una sala de profesores, un salón de actos, el gimnasio, la biblioteca tres departamentos didácticos, un espacio compartido para el AMPA y la Asociación de Alumnos, cuatro aulas de docencia, aseos y la conserjería. En la segunda planta encontramos las dependencias de cinco departamentos didácticos, el aula del Proyecto Plumier I, y otra de Informática, los laboratorios de Física y Química y de Ciencias Naturales; las aulas específicas de Plástica y Música y diez aulas de docencia y aseos. En la tercera planta se ubica un despacho para una de las jefaturas de estudios, un departamento didáctico, el aula del Proyecto Plumier II, una sala de reuniones, seis aulas de docencia y aseos.

Oferta Educativa

La oferta de estudios que hace el IES Licenciado Cascales es la siguiente:

En el Centro se imparte, en un solo turno diurno, toda la ESO, con la inclusión de dos programas de Diversificación Curricular (de uno y dos años de duración); el

Bachillerato, en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales con dos itinerarios, Humanidades y Ciencias Sociales; y la modalidad de Ciencia y Tecnología, con dos itinerarios, Ciencia y Tecnología. Desde el curso 2011/2012, se imparten el Programa de Sección Bilingüe en la modalidad Español-Inglés, con implantación gradual del mismo. El Centro participa también en los Proyectos Europeos Comenius y Elos (Education Streching Borders)⁷⁵.

3. Tratamiento de la convivencia y el conflicto

El Centro recoge en el apartado de su PEC dedicado al Plan de Convivencia, como competencias básicas que se convierten en retos de los sistemas educativos actuales, las de *aprender a vivir juntos* y *aprender a convivir con los demás*. Se hace eco de la percepción del incremento de los problemas de convivencia en los centros educativos, en especial en los cursos de ESO. Hace mención al fenómeno de la disrupción en las aulas como generadora del deterioro de un buen clima escolar, a las agresiones en todas sus modalidades y en especial a fenómeno del *bullying*. Por ello considera necesaria la elaboración del Plan de Convivencia con doble finalidad, la mejora de la calidad de la educación y la formación integral del alumnado para su inserción futura en otros centros educativos o en la vida laboral. De igual modo considera que este Plan debe elaborarse con la participación de todos los sectores de la comunidad educativa.

Recoge como principios informadores de las normas de convivencia los siguientes: el respeto a la libertad de conciencia, a las convicciones religiosas y morales, a la dignidad, a la integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa, a la no discriminación de cualquier miembro de la comunidad educativa por razón de cualquier circunstancia personal o social; al carácter propio del Centro definido en el PEC; a bienes muebles e instalaciones; la necesidad de la participar en la vida y funcionamiento del Centro.

⁷⁵ Elos, red internacional de escuelas que comparten los mismos objetivos, establece un marco común para Europa de competencias aplicables al alumnado y define estándares de calidad para las escuelas.

Considera que la aparición de conflictos en cualquier tipo de relación humana es inevitable y que la prevención de los mismos así como las posibles respuestas ante su aparición, son una tarea educativa destinada a toda la comunidad escolar, Considera así mismo, que la calidad de un centro no se mide por la ausencia de conflictos, sino por la buenas respuestas a los mismos, entendiendo como tales las que favorecen el progreso y el aprendizaje. Considera igualmente que se necesita abordar la convivencia desde un punto de vista educativo, y no exclusivamente sancionador. Entiende que el desarrollo de la autonomía personal de los alumnos pasa por la construcción de los propios valores morales y esto conlleva el consenso de la Comunidad Educativa en la elaboración de las normas.

Situación de la convivencia en el Centro:

No es un centro que presente una conflictividad elevada, por lo general se establece un buen clima de trabajo salvo casos puntuales que se concentran en los cursos de 1º y 2º de ESO, donde la diversidad es mayor.

Las relaciones entre el profesorado son cordiales y la colaboración entre ellos es fluida. La relación del profesorado con el directivo igualmente es de entendimiento.

Las relaciones profesor/alumno son en la mayoría de los casos, de respeto, y se presentan pocas incidencias, concentrándose en los cursos de la ESO, con mayor intensidad en el segundo curso. La naturaleza de estas incidencias son: falta de material, la apatía, la pasividad, la disrupción.

Las relaciones alumnos/alumnos tampoco presentan demasiadas incidencias. Las que se presentan, igualmente se concentran en los tres primeros cursos de ESO, donde se presentan conflictos de relación (conductas despectivas, de agresiones verbales), conflictos derivados de liderazgo negativo, o situaciones de rechazo y de agresividad contra los objetos.

En cuanto a las relaciones profesores/padres son correctas en la mayoría de los casos. En un pequeño porcentaje se presentan casos de incomprensión con relación a

las calificaciones finales, en este caso los desacuerdos son más frecuentes respecto a las calificaciones de los alumnos de 2º de Bachiller que deben pasar a la Selectividad.

Respecto al alumnado las incidencias más frecuentes quedan recogidas en la memoria anual del Consejo Escolar.

Respuestas que da el centro a estas situaciones

Tras considerar la importancia de las relaciones entre todos los componentes de la comunidad educativa establece como medidas para la mejora de la convivencia, llevar a cabo Planes de Acogida a nuevos miembros: a) *Plan de acogida de las familias*; b) *Plan de acogida del profesorado de nueva incorporación*; c) *Plan de acogida e integración del alumnado*; e) *Plan de acogida al alumnado extranjero con desconocimiento de la lengua española*.

Otra de las medidas recogidas, basadas en el preámbulo del Decreto 115/2005, es la prevención, para ello establece como medidas preventivas las siguientes:

1. Difusión desde principio de curso, de los derechos y deberes entre los alumnos y las familias
2. Incrementar la participación efectiva de los alumnos en el Centro, a través del fomento de la función de delegado de grupo, la Junta de Delegados, y el Consejo Escolar
3. Favorecer la función tutorial
4. Apertura del Centro al entorno
5. Aumento y potenciación de las relaciones con las familias.

El Plan de Convivencia establece el proceso a seguir en la resolución de conflictos, parte de la consideración de que lo deseable es que esa resolución se haga por las mismas personas implicadas. El proceso establecido es el siguiente: análisis y definición del problema, descripción de lo sucedido, procurar la visión compartida de los hechos, búsqueda de alternativas, elección de la más justa y cumplimiento de los acuerdos, supervisión y evaluación de los resultados e información a los padres cuando proceda. Respecto a la intervención de terceras personas en la resolución se establece

la siguiente prelación: Mediador (cuando proceda), Tutor, Jefatura de Estudios, Comisión de Convivencia y Director.

Entre las pautas de actuación sobre convivencia se recoge la necesidad de la concreción en el Plan de convivencia, de las responsabilidades de todos los colectivos del centro entre las que se incluirá la de la figura del alumno mediador. Se incluye igualmente, la necesidad del aprendizaje de habilidades de comunicación y relación entre alumnos, como objetivos del plan de Acción Tutorial.

El Plan de Convivencia también contempla que se dedique al grupo de alumnos más desfavorecidos, los esfuerzos y recursos necesarios para que puedan desarrollar su proceso formativo adecuadamente, siguiendo las pautas de atención a la diversidad.

4. Necesidades de formación y recursos

El Plan de Convivencia tiene en cuenta que para la participación de todos los sectores de la comunidad en su elaboración, se necesita impulsar medidas formativas para todos sus miembros.

Las familias de los estudiantes toman parte en la vida escolar del Centro participando activamente en el AMPA, bien asistiendo al Centro citados por los profesores, tutores, Departamento de Orientación o Jefatura de Estudios para tratar asuntos de interés para la educación de sus hijos/as, bien participando en cursos de formación organizados al efecto.

Respecto al alumnado, se prevén una serie de actividades destinadas a la mejora de sus habilidades sociales y la capacidad de comunicación, así encontramos:

- Programa relacionado con a la convivencia y seguridad escolar, "Plan Director"⁷⁶

⁷⁶ Plan Director para la Convivencia y la Mejora de la Seguridad Escolar, en él colaboran la Consejería de Educación, Universidades y Empleo y la Delegación del Gobierno de la Región de Murcia. Su objetivo es lograr, de manera coordinada, la seguridad de los niños/as y jóvenes en el centro educativo y su entorno, fortaleciendo la cooperación policial con las autoridades educativas.

- Programas relacionados con la resolución de conflictos:

Sensibilización de los alumnos de 1º y 2º de ESO en mediación y capacitación de alumnos mediadores, actividades desarrolladas con la asesoría y participación de la Universidad de Murcia, desde el Máster de Mediación de la Escuela de Trabajo Social. Su objetivo principal es el de la difusión de una cultura de la mediación y para gestión eficaz de los conflictos.

"Educando en Justicia, Juez de Paz Educativo", programa resultante de la colaboración entre la anteriormente denominada Consejería de Educación, Formación y Empleo y el Consejo General del Poder Judicial a través del Tribunal Superior de Justicia de la Región de Murcia. Los objetivos de este proyecto son, dar a conocer al alumnado el valor de la Justicia en un Estado de Derecho y ofrecer a los centros educativos, la herramienta de la conciliación como alternativa al procedimiento sancionador, y como favorecedora de valores como el respeto a las libertades, el diálogo, basada en la aplicación de la justicia restaurativa, con la colaboración de alumnos, capacitados en técnicas mediadoras, como conciliadores entre sus iguales.

Respecto a los padres, se destaca la organización por parte de la AMPA, de talleres de Sofrología y Mediación para conflictos familiares.

5. Procedimiento específico de actuación para prevenir casos de acoso e intimidación entre alumnos.

El Centro aplica las instrucciones que se marcan desde la Consejería de Educación contenidas en la resolución de 4 de Abril de 2006, de la Dirección general de Ordenación Académica, referidas al protocolo a seguir en situaciones de acoso escolar.

3.3.1.2. INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA VILLA DE ALGUAZAS

1. Características del entorno

a) Situación general del municipio o núcleo urbano:

Alguazas⁷⁷ es un municipio de la Región de Murcia perteneciente a la comarca denominada Vega Media del Río Segura, está situada entre dos ríos, el Segura y el Mula, posee una extensión de 23,74 km², y cuenta con una población de 9.460 habitantes (CREM 2012). Está situado entre las poblaciones de Molina de Segura, Las Torres de Cotilla, Campos del Río, Villanueva del Río Segura, Ceutí y Lorquí; se encuentra a 16,1 km de Murcia capital.

El municipio de Alguazas, cuenta con los siguientes recursos culturales, sociales, deportivos y educativos, un Centro de Educación Infantil Municipal, dos colegios públicos de Educación Primaria; dos Institutos de Enseñanza Secundaria, uno público y otro concertado; una Escuela Deportiva dependiente de la Consejería de Deportes del Ayuntamiento; instalaciones deportivas municipales, polideportivo, piscina, pabellón de deportes.

A estos recursos se añade la colaboración tanto de la Concejalía de Educación como de los Servicios Sociales del Excmo. Ayuntamiento de Alguazas materializada en programas como, Programa Municipal de Absentismo Escolar; Programa de Prevención de la Violencia y la Drogodependencia; Programa de Inmigrantes; Plan de desarrollo Gitano; clases de Apoyo y Refuerzo Escolar; Alfabetización para mujeres; Programa de Apoyo a Familias en Situaciones Especiales; Consejo Escolar Municipal.

b) Características socioeconómicas

Como rasgo particular a nivel económico de esta comarca, podemos destacar la simbiosis agricultura-industria-servicios, siendo la industria prioritaria la que se genera por la transformación de los productos agrícolas y los servicios, los derivados del transporte de estos productos. No obstante, para muchos jornaleros y pequeños

⁷⁷ El término Alguazas de origen árabe significa "la que está en medio", en este caso debido a su situación entre dos ríos.

empresarios, la actividad profesional más importante es la de industria y servicios y con carácter marginal, siguen manteniendo la actividad agrícola; una posible causa de esta situación es la gran influencia que ejerce en este municipio la vecina ciudad de Molina de Segura, tercera ciudad industrial de la Región.

No obstante tenemos que destacar que desde 2009 y como consecuencias de la actual crisis económica de carácter supranacional, la destrucción de empleos va en aumento notable siendo un dato alarmante que en el segundo trimestre de 2012, el número de parados fue de 1.200, algo más del 24% de la población activa.

Respecto a la procedencia de sus habitantes, los datos del INE de fecha de 1 de enero de 2009, revelan que había empadronado un total de 1.475 extranjeros, es decir el 16% de la población total y de ellos un 50% de procedencia africana, con predominio de la zona del Magreb (Marruecos), un 34% de latinoamericanos, particularmente de Ecuador y el 16% restante lo integraban personas procedentes de países asiáticos o europeos. Esto supone que en la actualidad Alguazas posea una diversidad cultural considerable, de entre los 1700 inmigrantes que contabilizan los últimos datos, encontramos también originarios de países como Bolivia, Rumanía, Ucrania, Argelia.

De los datos que encontramos en el Plan de Convivencia, podemos resaltar que del número total de inmigrantes empadronados, encontramos que, 353 son menores de 16 años "con diferentes formas de pensar, percibir, actuar, sentir, etc..., ha provocado la necesidad de crear unas bases que hagan posible la comunicación, el intercambio de saberes y la aceptación de diferencias para el enriquecimiento mutuo entre culturas" (Plan de Convivencia, p. 6).

También se recoge en el Plan otro dato demográfico importante, el de la existencia de un colectivo gitano de 300 personas pertenecientes a 50 familias empadronadas en el municipio, para atender a esta diversidad se cuenta con la intervención de los Servicios Sociales Municipales a través del Plan de Desarrollo Gitano, que atienden con prioridad, al grupo más desfavorecido de este colectivo, tendente a elevar el nivel educativo y sociocultural para prevenir situaciones de marginalidad.

Estas situaciones concretas tienen repercusión en el Centro puesto que el resto de población se ve inmersa en una obligada gestión de la diversidad que presenta actitudes, que van desde la aceptación hasta el rechazo y el conflicto abierto con la población autóctona. Esta situación repercute en el alumnado del Centro en el que se observa que los valores que repercuten en la convivencia, están determinados por los niveles socioeconómicos, culturales y familiares.

Otro dato que se destaca en cuanto a la diversidad del alumnado, es el de que en los últimos años se ha producido un estancamiento en el flujo migratorio, como consecuencia de la crisis económica y que especialmente respecto a los procedentes del Magreb y por descenso de los casos de reagrupación familiar, esta inmigración ha disminuido, al tiempo que han comenzado procesos de retorno a los países de origen.

En este aspecto también se señala la diferencia de intereses y expectativas de futuro entre los alumnos procedentes de la comunidad autóctona, tradicionalmente de origen huertano y trabajadores de la conserva, y el resto de colectivos descritos anteriormente provenientes de la inmigración o de etnia gitana. No obstante el horizonte educativo común de las familias se sitúa en la promoción y mejora socioeducativa de sus hijos con respecto a ellos mismos, también los inmigrantes especialmente, consideran la educación como plataforma de movilidad social.

Pese a las expectativas expuestas, la realidad respecto a la implicación de las familias en los estudios del alumnado de este Centro, presenta debilidades o dificultades, muchas veces comunes a cualquier comunidad educativa y en otros casos acentuadas por las condiciones socioeducativas concretas, y así se destacan en el Plan de Convivencia, la notoria desigualdad en el grado de interés e implicación en los estudios de los hijos de las distintas familias, observándose en algunas de ellas un cierto abandono de responsabilidades educativas y la tendencia a delegar en los centros educativos esta trascendental labor, al tiempo que se da una falta de control y una cultura del mínimo esfuerzo, el consumismo, la fama y el éxito fácil, junto al no reconocimiento de la importancia del trabajo intelectual y la búsqueda de la excelencia intelectual. Como otro factor influyente en este aspecto, se destaca que, en muchos casos, los dos progenitores trabajan fuera del municipio, y esto supone un menor

control sobre los hijos o la delegación de éste en otras personas, mermando las relaciones paterno-filiales; como consecuencia de ello se señala que se ha generado la manifestación de actitudes individualistas y de relajación de ciertos valores como los de respeto, convivencia e integración. En otros casos, y pese a actitudes de valoración de las familias, respecto a la educación de sus hijos, se reconoce que algunas de ellas, parten de una situación más desfavorecida para lograr este interés.

Por otro lado, se subraya que este panorama presenta excepciones y se considera que por factores atribuibles a la personalidad del alumno, se da la casuística de que alumnos procedentes de familias favorecidas tanto a nivel económico como social, presentan fracaso escolar, mientras que por el contrario alumnos inmigrantes de origen más humilde y sin especial atención familiar, logran buenos resultados académicos.

Se indica también en el Plan de Convivencia, que los efectos de la crisis económica actual se han dejado sentir porque en estos últimos años se ha producido un estancamiento en el número de alumnos inmigrantes, sobre todo de origen magrebí, matriculados en el Centro.

1. Características propias del Centro: Ubicación, Alumnado, Equipo docente, Espacios, Oferta Educativa

Las señales de identidad del IES Villa de Alguazas son las siguientes:

Se trata de un centro público de reciente creación, inaugurado en 1999, cuya actividad educativa está regida por los principios y fines que marcan las leyes educativas actuales. Las condiciones para el acceso del alumnado son los requisitos académicos necesarios y los criterios de admisión que marca la normativa vigente.

En la justificación de su Plan de Convivencia se recoge que educar para la convivencia implica los siguientes aspectos:

1. La implicación de todos los sectores de la comunidad educativa.
2. la necesidad de acciones preventivas que superen las acciones punitivas.

3. Un planteamiento continuo que tenga en cuenta múltiples variables para el que se requiere información, comunicación y colaboración, conocer el origen de las interrupciones y la violencia, así como las mejores vías de solución.
4. Se precisa de una tarea formativa de los padres a través de talleres.
5. Potenciar las mejores actuaciones en la resolución de conflictos que son la mediación y el diálogo.

Ubicación del Centro

El centro se encuentra situado en el Barrio del Carmen, al noroeste del centro urbano de la villa, en la calle América s/nº, CP 30560. Este barrio se encuentra separado del centro por las vía del tren y en su origen estaba constituido por viviendas sociales, por lo que se produjo cierta rivalidad entre sus habitantes y los habitantes del centro. Hoy esta rivalidad ha desaparecido y en cierta medida ha influido en ello la construcción del Instituto.

Alumnado

El alumnado que recibe el IES Villa de Alguazas presenta una notable diversidad cultural, como se desprende de los datos expuestos en el apartado dedicado a las características socioeconómicas, muchos de ellos son hijos de inmigrantes nacidos en España, y también sigue habiendo un porcentaje en torno a un 16% de alumnos extranjeros; no obstante el grupo mayoritario procede de familias autóctonas de clase media-baja.

Están adscritos al IES los alumnos provenientes de los dos CEIP de titularidad pública ubicados en Alguazas.

Las expectativas futuras del alumnado, como consecuencia de las características de la población, revelan que solamente una minoría de estos aspira a conseguir un título universitario o de formación profesional superior; este grupo están integrado por los alumnos comprometidos con el trabajo serio y constante. Una gran mayoría aspira únicamente a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria. Es también una minoría del alumnado, la que presenta una actitud

negativa ante los estudios e incluso se niega abiertamente a realizar un mínimo de esfuerzo académico, al mismo tiempo que suelen presentar conductas disruptivas, como consecuencia representan al grupo de alumnos cuya valoración es coincidente con lo que se ha denominado "fracaso escolar".

Equipo docente

El Claustro de profesores durante los dos cursos escolares en los que se realizó la investigación, osciló en torno a los 55 profesores; de ellos 21 eran tutores de los respectivos grupos de alumnos. Cada uno de los profesores estaba adscrito al correspondiente departamento didáctico de su materia. La participación del profesorado en los Órganos Colegiados de acuerdo con lo establecido en normativa vigente, era de siete representantes en el Consejo Escolar además de la Directora la Jefe de Estudios y el Secretaria. Respecto a la Comisión de Coordinación Pedagógica, constituida igualmente según la legislación vigente, supone una representación total del profesorado de 18 miembros.

Espacios

Físicamente se trata de un edificio moderno de dos plantas y un semisótano construido con la finalidad de ser un edificio educativo y como tal, las condiciones de su funcionalidad son las correspondientes a un centro de enseñanza.

En la planta baja se encuentran ubicadas las siguientes dependencias, las oficinas de Secretaría, la Dirección, la Jefatura de Estudios, la Conserjería, varios departamentos docentes y aulas de alumnos.

En el primer piso se encuentran el resto de departamentos, el Aula Plumier y el las demás aulas de alumnos. En un pabellón anexo al patio de recreo se encuentra el Gimnasio.

Oferta Educativa

El IES Villa de Alguazas tiene la siguiente oferta de estudios:

En el Centro se imparte, en un solo turno diurno, toda la ESO, además del Programa de Compensatoria y el PROA⁷⁸ (Programa de acompañamiento), para alumnos del Primer Ciclo; dos programas de Diversificación Curricular (de uno y dos años de duración) y para toda la ESO existe el Aula de Acogida. Se imparte el Bachillerato en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales con dos itinerarios, Humanidades y Ciencias Sociales; y la modalidad de Ciencia y Tecnología, con dos itinerarios, Ciencia y Tecnología. Cuenta con el Programa de Sección Bilingüe en la modalidad Español-Inglés, con implantación gradual del mismo. El Centro participa también en el Proyecto Europeo Comenius.

2. Tratamiento de la convivencia y el conflicto

Encontramos que en este apartado del Plan de Convivencia expone los resultados de una encuesta de convivencia pasada a padres profesores y alumnos cuyos ítems se ocupaban de los siguientes aspectos:

1. Integración del alumno sin discriminación por razón de raza
2. Integración del alumno sin discriminación por razón de sexo
3. Integración del alumno sin discriminación por razón de edad
4. Colaboración de los padres con el profesorado para la educación de los hijos
5. Valoración de la relación entre alumnos
6. Valoración de la relación entre alumnos y profesores
7. Valoración de la relación entre alumnos y padres
8. Valoración de la relación entre alumnos y personal no docente
9. Valoración de la relación entre profesores y padres
10. Valoración de la relación entre el profesorado
11. Valoración general de la convivencia en el centro.

⁷⁸ El Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo), concebido como un proyecto de cooperación territorial entre el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas, pretende abordar las necesidades asociadas al entorno sociocultural del alumnado mediante un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos, como el Programa de acompañamiento escolar en Secundaria destinado a mejorar las perspectivas escolares de los alumnos con dificultades en la Educación Secundaria Obligatoria.

Situación de la convivencia en el Centro:

De los resultados de las valoraciones de cada uno de los aspectos investigados a través de la encuesta, realizadas por cada uno de los sectores de la comunidad podemos extraer las siguientes conclusiones:

El alumnado participante, que fue el de la ESO, valora con notable alto por encima del 7,3, todos los aspectos a excepción del apartado 6, *relación entre alumnos y profesores*, que puntúa con un 6,3, próximo también al notable. El aspecto más valorado es el 7, *relación entre alumnos y padres* con un 8,5. La valoración general de la convivencia en el centro la califican con un 7,6.

Los padres valoran todos los aspectos por encima del 7,7, valor que da a la *relación entre alumnos y profesores*. El aspecto más valorado por este sector es el 2, *integración del alumno sin discriminación por razón de sexo*. Estiman que la valoración general de la convivencia en el centro es de 8,2.

Las respuestas del profesorado son más fluctuantes y van desde el aprobado hasta el sobresaliente, destacan con la máxima puntuación el aspecto 3, *integración del alumno sin discriminación por razón de edad*. Como el menos valorado aparece el aspecto 4, *colaboración de los padres con el profesorado para la educación de los hijos*. La *relación entre alumnos y profesores* la califican con un 6,6 y la valoración general de la convivencia en el centro con un 7,5.

Respuestas que da el centro a estas situaciones

Seguimiento de los alumnos con conductas contrarias a la convivencia a través del Programa de tutorías personalizadas consistente en el empleo de estrategias como el contrato de conducta, las reflexiones autorizadas, el fomento de habilidades sociales, el refuerzo positivo, la escucha empática, la relajación, el carnet de puntos. El programa está coordinado por el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) y el Orientador.

Imposición de las sanciones previstas en el RRI

Programa de Mediación considerado como uno de los recursos de actuación preferencial para promover la resolución de los conflictos entre iguales.

Plan de Acción Tutorial, con medidas enfocadas a la resolución pacífica de conflictos y la prevención de situaciones de acoso escolar.

Colaboración de toda la comunidad escolar en medidas preventivas.

Actuaciones de el PTSC y el Orientador encaminadas a la modificación de conductas, seguimiento de casos, asesoramiento a tutores a los miembros del Equipo Directivo y al Consejo Escolar, protocolos de absentismo relacionados con los Servicios Sociales.

Actuaciones de fomento de la convivencia, de entre ellas destacamos el Programa de Tutoría entre Iguales (TEI)⁷⁹.

3. Necesidades de formación y recursos

Respecto al profesorado el Plan de Convivencia prevé la formación del profesorado en gestión eficaz del aula y resolución de conflictos a través de cursos y seminarios de formación en centros ofertados por los CPR o con expertos externos.

Creación de una base documental en el Departamento de Orientación con materiales y recursos, los responsables serán el Jefatura de Estudios y el Orientador.

Respecto a los padres, se considera necesaria la formación en temas que les susciten preocupación respecto a la resolución de conflictos en casa y la cultura de convivencia, el marco para tratar estos temas será la Escuela de Padres a través de la organización de talleres. Los responsables serán Jefatura de Estudios, Máster de Mediación de la Universidad de Murcia y la Asociación de Mediadores de la Región de Murcia.

Con relación a los alumnos se formarán con el Plan de Acción Tutorial (PAT) en habilidades sociales y resolución pacífica de conflictos. Igualmente se formarán en Mediación con el Programa de Mediación en el que colabora el Máster de Mediación de la Universidad de Murcia.

⁷⁹ El Programa de Tutoría entre Iguales proporciona una herramienta de implicación del alumnado en la prevención de las situaciones de acoso y maltrato escolar; consiste en la tutorización de los alumnos de primero de la ESO, por sus compañeros de tercero, de forma que se facilita la integración en el centro de los alumnos que se acaban de incorporar.

4. Procedimiento específico de actuación para prevenir casos de acoso e intimidación entre alumnos.

El Centro aplica las instrucciones que se marcan desde la Consejería de Educación y que vienen contenidas en la resolución de 4 de Abril de 2006, de la Dirección general de Ordenación Académica, referidas al protocolo a seguir en situaciones de acoso escolar.

3.3.1.3. INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA GIL DE JUNTERÓN DE BENIEL

1. Características del entorno

a) Situación general del municipio o núcleo urbano:

El municipio de Beniel se encuentra ubicado al este de la Región, a 18 km de Murcia capital, limitando con la Comunidad Valenciana, y en concreto, con la comarca denominada Bajo Segura, a 8 km de la ciudad alicantina de Orihuela. Tiene una superficie de 10km². Casi toda su superficie está ocupada por tierra de regadío. El municipio es colindante con las siguientes pedanías murcianas: El Raal, Cañadas de San Pedro y Alquerías, y a él pertenecen las de El Raiguero, El Mojón y La Basca.

En cuanto a su población, el municipio cuenta, según el padrón municipal de 2012, con una población de 11.198 habitantes, que a lo largo del siglo XX ha sufrido un crecimiento notablemente ascendente llegando a multiplicarse por cinco. Su densidad de población también experimentó cifras superiores a la media de la Región.

Las causas del crecimiento demográfico han sido, la recuperación de la natalidad a partir del año 2001 y el aumento considerable de la inmigración proveniente del extranjero, siendo en el 2001 un 3,8% del total poblacional, porcentaje que duplica el total regional que se sitúa en una media de 1,6% para ese mismo año. El grupo de edad que experimenta mayor crecimiento es el comprendido entre los 25 a 34 años, llegando a suponer un tercio del total del aumento de población.

b) Características socioeconómicas

En cuanto a las características socioeconómicas más importantes, podemos destacar, según los datos recogidos en el Diagnóstico estratégico de la Comisión Local de Empleo de la Huerta de Murcia⁸⁰, además de la importante dinámica demográfica y elevada proporción de población joven, anteriormente mencionadas, la existencia de un grado alto de especialización en el sector de la agricultura, de la construcción y de la industria manufacturera, la concentración del sector industrial alrededor de la industria agroalimentaria y el comercio mayorista y la existencia de una renta familiar bruta superior a la media regional, si bien es verdad que la actual situación de crisis económica ha ocasionado una fuerte destrucción de empleos, principalmente en el sector de la construcción, seguido del de la industria.

La familia predominante es la de clase media de agricultores, trabajadores por cuenta ajena, sector servicios y empresarios, carentes de estudios superiores.

2. Características propias del Centro: Ubicación, Alumnado, Equipo docente, Espacios, Oferta Educativa

Como centro público está abierto a todos por tanto sin discriminación alguna. Las condiciones para el acceso del alumnado son los requisitos académicos necesarios y los criterios de admisión que marca la normativa vigente.

El Centro está asociado a la Red del Plan de Escuela Asociadas a la UNESCO (PEA)⁸¹. Como rasgos propios del Centro señala los siguientes:

Concibe la educación como *un servicio* a la formación integral, cultural, personal y social de los alumnos y el perfeccionamiento del profesorado; exigencia de

⁸⁰ Estudio Socio-Económico, Comisiones Locales de Empleo de la Región de Murcia: Diagnóstico estratégico de la comisión Local de Empleo de la Huerta de Murcia, Connectedthinking PriceWaterhousecoopers.

[http://www.sefcarm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=31624&IDTIPO=100&RASTRO=c\\$m10790](http://www.sefcarm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=31624&IDTIPO=100&RASTRO=c$m10790), Fecha de consulta 1 de abril de 2013

⁸¹ PEA, Red de Escuelas asociadas a la UNESCO de ámbito mundial, creada en 1953, con 9566 instituciones educativas en 180 países. Las entidades integrantes trabajan en pro de la comprensión internacional, la paz, el diálogo intercultural, el desarrollo sostenible y la puesta en práctica de la educación de calidad. <http://www.unesco.org/new/es/education/networks/global-networks/aspnet/>

calidad, de disponer del máximo de recursos y optimizar su uso para atender al alumnado; *trabajo, esfuerzo*, valores que permiten la superación de las dificultades.

La adhesión a la Red PEA supone el compromiso de fomentar la educación de calidad; adoptar medidas para asegurar la formación y el fortalecimiento de capacidades del personal docente; establecer métodos de participación democrática; estrechar relaciones con otros centros educativos e instituciones que velan por el desarrollo de la educación y la cultura.

Como principios recoge los establecidos en el artículo 1 de la LOE, destacando los de calidad de la educación, igualdad de oportunidades, inclusión educativa, transmisión de valores democráticos, aprendizaje permanente, flexibilidad para el tratamiento de la diversidad, la necesidad de orientación al alumnado, la motivación, el esfuerzo compartido y la autonomía de los centros en las actuaciones organizativas y curriculares dentro del marco de competencia legal.

Como fines de la educación recoge los establecidos en el artículo 2 de la LOE.

Ubicación del Centro:

El IES se encuentra en el noreste del casco urbano del municipio, Avda. de Todos los Santos 30.130. Consta de un edificio principal de dos plantas, otro edificio de planta baja donde se sitúan las aulas de tecnología y un tercer edificio donde se ubica el pabellón de deportes. También cuenta con dos pistas exteriores y un patio.

Alumnado:

Están adscritos al IES Gil de Junterón los alumnos procedentes de los dos centros públicos de Educación Infantil y Primaria pertenecientes al municipio además de los procedentes del CEIP de la pedanía del Raiguero de Zeneta; también recibe alumnos de un centro concertado de Educación Primaria y Secundaria, una vez finalizada la Secundaria, así como alumnos de las localidades colindantes, como El Raal y Desamparados.

Los alumnos que por no ser del centro de la ciudad, tienen que desplazarse utilizando transporte, lo hacen a través de varios itinerarios, aunque la opción más recomendable es la de utilizar el tren de cercanías Murcia/Alicante.

Las familias tienen bajas expectativas respecto al proceso académico de sus hijos; la jornada laboral de los padres es amplia para poder mantener un nivel socioeconómico medio, con falta de control del alumnado durante gran parte de la jornada no escolar.

Facilitan a los hijos ventajas económicas sin marcos educativos adecuados. El desarrollo laboral de los padres se basa en el concurso de los abuelos para el cuidado de los hijos, lo que en ocasiones, supone una delegación de responsabilidades educativas y una falta de atención adecuada de las mismas. A la vez los padres están interesados en que sus hijos consigan el Graduado en ESO, pero, paradójicamente, están poco comprometidos con la educación y la cultura como agentes de perfeccionamiento personal y cambio social.

Esa vida laboral absorbente, limita la participación de los padres en la vida académica y eso se traduce en falta de interés y hábitos de estudio, en desmotivación, y con frecuencia, en fracaso y abandono escolar.

De una cifra aproximada de 180 alumnos que se matriculan en el primer curso de ESO, alcanzan la titulación de Graduado en E. Secundaria el 40% y de este porcentaje, accede a la Universidad el 60%.

Del 35% de repetidores que se da en el Primer Ciclo de ESO, hay una mayoría que está en riesgo de abandono sin titular.

No obstante los padres acuden al centro cuando son citados por los tutores, el Departamento de Orientación o la Jefatura de Estudios interesados.

La participación del AMPA es activa en el Consejo Escolar y todos los actos institucionales del Centro.

Equipo Docente:

El número de profesores del Centro se sitúa, estos últimos años, en torno a los 57 miembros; se trata de una plantilla estable de profesores con destino definitivo y un porcentaje reducido de profesorado interino. En cuanto a los Órganos de Gobierno Unipersonales, su composición se ajustaba a lo establecido en la normativa, el Equipo Directivo estaba formado por el Director, el Jefe de Estudios, el Secretario y un Jefe de Estudios Adjunto; la participación del profesorado en los Órganos Colegiados es de 4 representantes en el Consejo Escolar además del Director, el Jefe de Estudios y el Secretario y 21 miembro para la Comisión de Coordinación Pedagógica.

Espacios

El edificio relativamente moderno, creado con la finalidad de ser centro educativo, está dotado con la infraestructura necesaria para tal fin. Cuenta con un edificio principal de dos plantas, un segundo edificio de planta baja donde se encuentran las aulas de tecnología y un pabellón de deportes. Alrededor de estos tres edificios se encuentran dos pistas exteriores y un patio.

En el edificio principal se encuentran ubicadas las dependencias de Dirección, Secretaría, Jefatura de Estudios, los Departamentos Didácticos, los Laboratorios y las aulas temáticas o de alumnos, de los diferentes cursos.

Oferta Educativa del Centro

La oferta educativa del Centro es amplia, consta de Bachillerato con la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales y la modalidad de Ciencias y Tecnología; Ciclos Formativos de Grado Medio de Comercio; Diversificación Curricular, Programas de Cualificación Profesional (PCPI) de Comercio; Programas de Refuerzo Curricular, (PROA), Compensatoria y aula específica para alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE).

Participa en los siguientes Proyectos Educativos: Comenius "Re-creation", Portfolio Europeo de las Lenguas, Mediación ente Iguales y el de Red de Escuelas Españolas Asociadas a la Unesco.

3. Tratamiento de la convivencia y el conflicto

Todo el tratamiento de la convivencia está recogido en el Plan de Convivencia del Centro incluido en su Programación General Anual (PGA).

Destaca como justificación, las necesidades de aprender a vivir juntos y aprender a convivir con los demás. Asimismo, recoge la preocupación de gran parte del profesorado por el progresivo incremento de los problemas de convivencia en los centros educativos y de forma especial en los centros de Educación Secundaria.

Subraya como pretensiones del Plan, las de mejorar la calidad de la educación, impulsar la formación integral de los alumnos y favorecer su transición desde el instituto a otros centros docentes de formación superior o a la vida laboral.

Situación de la convivencia en el Centro:

Del análisis hecho por el Centro sobre la convivencia, podemos extraer los siguientes datos:

- El mayor número de problemas de convivencia se da en los alumnos del Primer Ciclo de ESO disminuyendo en los alumnos de 3º y de manera significativa en los alumnos de 4º, Bachillerato, Iniciación Profesional y Ciclo Formativo de Comercio.
- El factor edad, relacionado con la madurez, y el factor abandono de alumnos que cumplen 16 años, juegan un papel decisivo en la disminución de las imposiciones de medidas disciplinarias en los niveles superiores.
- Las causas más frecuentes de las amonestaciones son: la desobediencia al profesorado; mantener conductas disruptivas (hablar, gritar, levantarse, jugar, llegar tarde...); no trabajar en clase; no prestar atención; peleas entre compañeros, falta de materiales o no utilización de los mismos; salir del aula sin permiso; fumar.

Pese a los datos expuestos, se recoge en el análisis que durante el curso escolar 2011/2012 se experimentó una notable disminución en cuanto a imposición de sanciones, expulsiones y apertura de expedientes disciplinarios.

Se apuntan como causas principales de la imposición de medidas sancionadoras, el bajo o nulo rendimiento escolar y el sentimiento de impotencia de los padres ante la actitud y el comportamiento de sus hijos.

Respuestas que da el centro a estas situaciones

Se considera como primera estrategia de actuación y más deseable por la comunidad escolar, la prevención de los conflictos. Como medidas de carácter preventivo se señalan: el desarrollo del Plan de Acogida al Centro para alumnos profesores y familias, el Plan de acción tutorial (PAT) y el Plan de Orientación Académica y Profesional, y la Atención a la Diversidad.

Igualmente se consideran medidas preventivas en el aula la transmisión de valores como el esfuerzo y la voluntad; incluir en los currículos de área contenidos relacionados con la educación para la paz; incrementar los refuerzos positivos, el fomento de la autoestima y el autoconcepto; potenciar la función mediadora del profesor tutor y la relación con los padres.

Ante las conductas contrarias a la convivencia el Centro adopta los siguientes criterios:

- Aplicación con celeridad del procedimiento sancionador, especialmente en conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro.
- Resolución de los conflictos, sin perjuicio de la sanción necesaria, siguiendo tres principios:
 1. Reconstrucción o reparación de los daños a personas, estructuras u objetos para ir creando la cultura de la paz.
 2. Restablecimiento de la relación entre las partes que han intervenido.
 3. Resolución mediante la transformación creativa y no violenta de conflictos.

- Intentar descubrir las causas profundas que generan los comportamientos disruptivos, violentos y antisociales de los alumnos.
- Complementar el proceso de aplicación de las medidas disciplinarias oportunas con procesos de acuerdo, negociación y mediación, con el desarrollo del programa de mediación existente en el Centro.

Se establece como ámbito de aplicación de la mediación el siguiente:

- La mayoría de los conflictos surgidos en la relación entre dos personas, grupos o culturas de la Comunidad Escolar.
- Las faltas no consideradas muy graves en el Reglamento de Régimen Interno del Centro y todas aquellas que la Comisión de Convivencia considere.
- Los conflictos de la Comunidad Escolar con su entorno.
- Apoyo a la reinserción de alumnos en el medio escolar posterior a una sanción disciplinaria.

4. Necesidades de formación y recursos

Respecto al profesorado se establece la necesidad de presentar en el primer trimestre del curso escolar, las propuestas sobre temas considerados como fundamentales para la formación tales como la prevención de conflicto y la mediación, con la finalidad de constituirse en grupos de trabajo, de investigación, seminarios y de este modo, trasladar las propuestas a los CPR, la Universidad u otras entidades que puedan colaborar con el Centro en esta formación.

Con relación a los alumnos, se tiene prevista la formación en mediación por parte del Equipo de Convivencia del Centro con la colaboración del Máster de Mediación de la Universidad de Murcia

En cuanto a los padres, se especifica que la escuela de padres ha venido funcionando desde el cursos 2006/2007 con el impulso del Departamento de Orientación y la implicación de una veintena de padres constantes. Su objetivo futuro es el de lograr la participación de los padres de todos los centros educativos del municipio.

5. Procedimiento específico de actuación para prevenir casos de acoso e intimidación entre alumnos.

El Centro aplica las instrucciones que se marcan desde la Consejería de Educación y que se hallan contenidas en la resolución de 4 de Abril de 2006, de la Dirección General de Ordenación Académica, referidas al protocolo a seguir en situaciones de acoso escolar.

3.3.1.4. INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA ALJADA DE PUENTE TOCINOS

1. Características del entorno escolar

a) Situación general del municipio o centro urbano:

El IES Aljada se encuentra ubicado en una de las pedanías murciana más próxima a la ciudad de Murcia, Puente Tocinos, situada en la margen izquierda del río Segura y concretamente ocupando un lugar central en la zona tradicionalmente conocida como "Huerta de Murcia", a 2,5 km del Ayuntamiento de la capital. Con una extensión de 5.335 km² ha experimentado un importante crecimiento en los últimos años, una de las causas ha sido la escasez de suelo urbano para las nuevas familias murcianas, que ha propiciado una expansión hacia esta zona de la huerta, por lo que Puente Tocinos se ha convertido en la segunda pedanía, en población, de Murcia, con un censo de 16.769 habitantes según los datos del Padrón Municipal de 2012. Ha pasado de ser una pequeña población huertana que, aunque cercana a la capital, estaba inmersa en un entorno rural que mantenía sus costumbres y su propio folklore, para pasar a ser uno de los barrios más prósperos de Murcia, bien comunicado, por lo que su núcleo urbano se acerca cada vez más a esta ciudad. También, otra de las causas de su gran incremento demográfico, ha sido el cambio de su perfil económico que, de regirse por parámetros propios de las pedanías huertanas, con predominio de la actividad agrícola, ha pasado a incrementar considerablemente sus sectores industriales y de servicios.

Los mismos cambios demográficos y económicos han sufrido las pedanías limítrofes: Casillas, Llano de Brujas y Santa Cruz, por lo que la mayoría de la población se asienta en núcleos urbanos y de ellos proceden la mayoría de los alumnos de este Centro, hecho que propicia la posibilidad de utilizar una serie de servicios que inciden positivamente en el ámbito educativo como son: un espacio joven; un centro cultural y una biblioteca municipal, un centro de salud; un polideportivo cubierto; una piscina climatizada; cuatro CEIP públicos; dos centros concertados que integran la educación Infantil, la Primaria y la Secundaria obligatoria.

b) Características socioeconómicas

La familia media del IES Aljada está constituida por los padres y una media de entre dos y tres hijos. Lo más habitual es que trabajen ambos cónyuges en el sector servicios, siendo una minoría, los empleados en la industria y en la agricultura, por lo que es poco elevado el índice de parados. Puede considerarse, según estos datos que las familias disfrutan de un nivel económico medio. Pese a ello, también se recoge en los datos del PEC, que la actual crisis económica que padecemos, ha afectado notablemente a un cierto número de familia del entorno, mermando notablemente su capacidad adquisitiva y generando contextos familiares más frágiles y complicados que afectan al desarrollo personal de una parte del alumnado y en referencia a la población inmigrante, que había aumentado en los últimos años, se señala su estabilización, e incluso disminución, en el último año y señala que los hijos de estas familias que se han incorporado al Centro están, en su mayoría, perfectamente integrados junto al resto de compañeros, sin generarse ningún tipo de problema de segregación ni marginación. Se indica igualmente que la población de la pedanía es tranquila y los niveles de delincuencia son bajos, con índices estándar respecto a la drogodependencia.

En cuanto al nivel cultural de los padres se destaca que, en su mayoría, responde a un nivel medio-bajo, con nivel académico de estudios primarios. Son en su mayoría, familias jóvenes, con una buena relación entre sus miembros. En cuanto a la participación los padres en la comunidad educativa se destaca que va en aumento al igual que se ha experimentado un tímido crecimiento del interés de los padres por el

progreso escolar de sus hijos, sobre todo en aquellos que se encuentran en el primer ciclo de ESO. De igual modo se constata la respuesta positiva de las familias a las convocatorias tanto de tutores como las reuniones generales de información promovidas por el Equipo Directivo y por el Departamento de Orientación.

2. Características Propias del Centro: Ubicación, Alumnado, Equipo Docente, Espacios, Oferta Educativa.

Las señales de identidad del IES Aljada son las siguientes:

Se trata de un centro público, cuya actividad educativa está regida por los principios orientados a la consecución de los fines que marcan las leyes educativas, especialmente LOGSE y LODE: formación integral de los alumnos, fomento de convicciones y prácticas democráticas, impulso de la actualización y perfeccionamiento del profesorado, desarrollo de la orientación académica y profesional e incorporación al currículum de las distintas etapas, la atención a los temas transversales.

Ubicación del Centro:

El Instituto se encuentra situado al norte del centro urbano de la pedanía, en la C/ Ermita Vieja, nº 26, CP 30006. Se trata de un centro relativamente joven, puesto que se inauguró en el curso escolar 1980/1981; en un primer momento fue creado igual que numerosos centros de la Región, como Instituto de Formación Profesional (IFP), en el que se implantaron las familias profesionales de Agraria, Electrónica, Automoción y Administrativo. A lo largo de los años, se consolidaron los Grado Medio y Superior de éstas ramas exceptuando la rama de Agraria, hoy continúan con las nuevas denominaciones de la Formación Profesional Específica actual. Durante muchos años, los alumnos terminaban sus estudios obteniendo el título de Técnico Especialista.

Tras la aprobación de la LOGSE en 1990 y la unificación de FP y BUP, el Claustro de profesores del Centro, solicitó la implantación anticipada del nuevo sistema de enseñanza. Por lo que desde el curso 1995/1996 pasó a impartirse también por primera vez 3º de ESO. En el curso 97/98 se pusieron en marcha los Ciclos Formativos de Grado Medio y el programa de Iniciación Profesional con el perfil de Ayudante de

Reparación de Vehículos. En el curso 2000/2001 se implanta un nuevo Ciclo Formativo de Grado Superior de la familia de Informática (Administración de Sistemas Informáticos) y es en este curso, cuando se completa la ESO al incorporarse el Primer Ciclo.

Alumnado:

En cuanto al alumnado, las características singulares del Centro, anteriormente expuestas, han contribuido a que el número de alumnos haya ido incrementándose paulatinamente en los últimos años, alcanzando en el curso 2011/2012 un total 1.117, distribuidos en un total de 44 grupos.

Respecto a la procedencia de este alumnado hay que destacar la importante vinculación que existe entre el Instituto y los centros de Educación Infantil y Primaria tanto de Puente Tocinos como de Casillas, que ha dado lugar a la elaboración de un proyecto educativo común en esta zona, consecuencia de ello es el hecho de que los alumnos, al finalizar la Primaria opten, en su mayoría, por matricularse en este Centro. Entran dentro de su zona de adscripción cuatro CEIP de titularidad pública y dos centros que aglutinan las etapas de infantil, primaria y secundaria obligatoria, de carácter concertado.

Equipo Docente:

Respecto al Equipo Docente, se recoge en el Plan de Convivencia, que va siendo cada vez más estable. Desde el Proyecto Educativo se considera al profesorado, como el sector más participativo de la comunidad educativa "por su papel protagonista en la tarea educativa y por tener más definidos sus cauces de intervención" (p. 42). En la actualidad está constituido por 118 profesores de los cuales, 80 son definitivos. Casi todos los profesores son responsables de alguno de los proyectos o actividades que se desarrollan en el Instituto y están adscritos a los departamentos comunes a todos los centros de Educación Secundaria, al que se añade el Departamento de Electricidad-Electrónica. En cuanto a los Órganos Unipersonales, el Equipo Directivo está formado por Directora, Jefe de Estudios, Secretaria y cuatro Jefes de Estudios Adjuntos. Respecto a los Órganos Colegiados, la participación del profesorado en el Consejo

Escolar es de un total de 7 representantes además de Directora y Jefe de Estudios y Secretaria, como indica la legislación vigente. Respecto a la Comisión de Coordinación Pedagógica, está constituida igualmente según la legislación vigente y su número de componente asciende a 21 miembros.

Espacios

El IES Aljada, tiene unas instalaciones relativamente modernas, de treinta y dos años de existencia, que se distribuyen en cinco pabellones por los que se disponen sus instalaciones, así encontramos un pabellón A donde se ubican la Biblioteca, la Sala de Profesores B, la Dirección, la Jefatura de Estudios el Departamento de Actividades Extraescolares y la Cantina; un pabellón B que alberga la Conserjería, la Secretaría el Salón de Actos y la Sala de Profesores A; un pabellón C donde se encuentran el Gimnasio y las Pistas Deportivas; un pabellón D donde se hallan las instalaciones para la Familia Profesional de Informática y la Familia Profesional de Administración, y por último un pabellón E destinado a las instalaciones de la Familia Profesional de Automoción.

Oferta Educativa del Centro

La oferta de estudios que hace el IES Aljada es muy amplia:

Educación Secundaria Obligatoria, con la inclusión de dos programas de Diversificación Curricular (de uno y dos años de duración), Programa de Iniciación Profesional (Programa de Cualificación Profesional Inicial, PCPI, con perfil en Operaciones Auxiliares de Mantenimiento de Vehículos en el primer curso y enseñanzas conducentes a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en el segundo curso), Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales en sus dos itinerarios, Humanidades y Ciencias Sociales, Bachillerato de Ciencias y Tecnología, Ciclos Formativos de Grado Medio (Gestión Administrativa, Instalación de Telecomunicaciones y Electromecánica de Vehículos Automóviles), Ciclos Formativos de Grado Superior (Administración y Finanzas, Automoción y Administración de Sistemas Informáticos y Redes).

Desde el curso escolar 2009/10, se imparte el Programa de Sección Bilingüe Español-Inglés que comenzó en 1º de ESO y en el curso 2010/11 se implantó el Programa de Refuerzo Curricular en 1º y 2º de ESO. El Centro participa también en los Proyectos Europeos Leonardo y Comenius.

3. Tratamiento de la convivencia y el conflicto

El IES Aljada recoge en su Plan de Convivencia todos los aspectos que hacen referencia a la misma; en su introducción considera que para la consecución de uno de los principales objetivos de todo sistema educativo que es el de la calidad, es necesaria la formación en el respeto a los principios democráticos de convivencia, la formación para la prevención y resolución pacífica de los conflictos, la prevención de todo tipo de violencia y el desarrollo de las capacidades afectivas.

Se destaca especialmente la competencia básica de *Aprender a convivir*, establecida en el RD 1631/2006 de 29 de Diciembre y considera que para la consecución de la misma es necesaria la participación de toda la sociedad, puesto que aunque el conflicto se exprese con frecuencia en el ámbito escolar tiene sus causas en la compleja realidad social, por lo que apela al compromiso colectivo de apoyar iniciativas de mejora de la convivencia en los centros.

El Centro recoge una serie de principios de convivencia, entre ellos se encuentra el que hace referencia a la necesidad de diseñar metodologías apropiadas para la creación de estructuras que mejoren la convivencia y la resolución pacífica de conflictos. Otro de sus principios, parte de la consideración de que la mejora de la convivencia no pasa por la eliminación del conflicto, considerado como hecho natural e inevitable, sino por una manera efectiva y constructiva de afrontamiento a través de la creatividad y de la existencia de alternativas al proceso sancionador, concretamente se mencionan la mediación y el arbitraje.

Situación de la convivencia en el Centro:

Se especifica en este apartado, que las relaciones de todos los componentes de la comunidad educativa, son continuas y necesarias para la convivencia diaria y destaca:

Respecto al profesorado, las relaciones entre los componentes de este sector de la comunidad son de entendimiento y colaboración, al igual que sucede con las relaciones existentes entre el equipo directivo y el profesorado. Cuando existen divergencias, suelen plantearse de forma abierta y democrática.

En cuanto a las relaciones profesores/alumnos y alumnos/alumnos se concreta que las incidencias más frecuentes quedan recogidas en la memoria anual del Consejo Escolar y al detallar las del curso 2011/12 se recoge:

- Conductas disruptivas en el aula, en este apartado se incluyen las siguientes: interrumpir la clase por estar hablando, interrumpir las intervenciones del profesor o de los compañeros, solicitar salidas del aula mientras que se desarrolla la clase, etc.
- Falta de los materiales didácticos necesarios para el trabajo del aula, que ocasiona la imposibilidad de seguir las indicaciones del profesor a tal efecto.
- Trato desconsiderado hacia el profesor, mientras éste da indicaciones sobre la realización de los trabajos de su materia.
- Peleas o agresiones físicas (golpear a otro, empujarlo, lanzarle papeles en clase...), o verbales (palabras groseras, motes, amenazas o intimidaciones) que se producen principalmente en los cambios de clase y los recreos.

El Centro considera que estos comportamientos no pueden considerarse gravísimos, pero subraya que su persistencia y reiteración, por parte de algunos alumnos, da lugar a un inapropiado ambiente de malestar e incomodidad que dificulta la creación de un buen clima de trabajo. Por lo que considera necesaria la intervención temprana y preventiva sobre lo que califica de "pequeñas cosas" para evitar su evolución a situaciones más complejas.

También se considera desde el Centro, que son los alumnos de 1º y 2º de ESO, los protagonistas de la mayor parte de las incidencias de los tipos descritos, y que su autoría recae en un grupo minoritario de 6 ó 7 alumnos.

Así también se especifica, como dato a tener en cuenta, la circunstancia de que en bastantes ocasiones, los conflictos no se originan en el propio instituto, sino que se originan fuera del mismo, y fuera del horario escolar, trasladándose posteriormente al

Centro. Conductas de gravedad como el vandalismo, expresiones o actuaciones xenófobas o racistas, agresiones físicas graves e incluso acoso o maltrato entre iguales, se han presentado de forma muy escasa y esporádica en el Centro.

Respuestas que da el centro a estas situaciones

Líneas principales de actuación:

- El Plan de Acción Tutorial dirigido al favorecimiento de la sociabilidad, el conocimiento mutuo y el respeto a la diversidad.
- La realización de programas, talleres y charlas, ofertadas por instituciones municipales y regionales sobre temas como la prevención de violencia, la igualdad, la interculturalidad y los Derechos Humanos.
- Estrecho contacto y colaboración con las familias, con el objetivo de conocer las circunstancias personales de cada alumno.
- Atención inmediata de las incidencias, procurando acciones reparadoras y educativas.
- Atención a la diversidad encaminada a la disminución del fracaso escolar y la mejora de la autoestima.
- Intervención individualizada del Orientador, con alumnos que presenten alta conflictividad, a través del establecimiento de compromisos.
- Intervención específica de la Profesora de Servicios a la Comunidad con alumnos que presentan necesidades de adaptación al medio escolar o con ambiente familiar desfavorecido.
- Mantenimiento de relaciones fluidas con los tutores de los alumnos de 6º de Primaria de los CEIP de Puente Tocinos y Casillas, cuyos alumnos pasarán a formar parte del alumnado del Centro, con el objetivo de favorecer una mejor orientación respecto a la elección de optativas y la organización de grupos, apoyos y refuerzos.
- Favorecimiento de la participación en jornadas, seminarios y otras actividades de formación relativas a la mejora de la convivencia.

4. Necesidades de formación y recursos

Respecto al profesorado, considera el Centro que las necesidades de formación del profesorado, en el aspecto de la convivencia, pasan por el refuerzo de sus competencias en dos aspectos:

- Formación para la prevención en aspectos como, psicología evolutiva, estilos y estrategias de aprendizaje, motivación, habilidades sociales y metacognición.
- Formación para la intervención, donde se incluirían aspectos como: estrategias para la resolución de conflictos; entrenamiento en la resolución de problemas; el proceso de negociación; el uso de contratos individuales y/o grupales; la mediación escolar; el uso efectivo del refuerzo y el castigo.

Respecto al alumnado, se prevén una serie de actividades destinadas a la mejora de sus habilidades sociales y la capacidad de comunicación, así encontramos:

- Programa de intervención con alumnos disruptivos por parte de la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad [PTSC].
- Programa de Compensación educativa y aprendizaje de la Lengua española para extranjeros, convocado por la Consejería de Educación y dirigido, especialmente a alumnos inmigrantes, que desarrolla aspectos como la acogida, la integración, la enseñanza del español a través del Aula Virtual del Instituto Cervantes, y su Programa AVE⁸².
- Programa de prevención de la violencia de género "La máscara del amor", coprogramado por las Consejería de Educación, Formación y Empleo y por la de Justicia y Seguridad Ciudadana dirigido a alumnos de 4º de ESO, con el objeto de prevenir futuras relaciones violentas.
- Programa dirigido a la convivencia y seguridad escolar, "Plan director".
- Programa experimental de la Consejería de Educación, Formación y Empleo sobre estrategias para evitar la disrupción y aumentar el éxito escolar.
- Participación en programas educativos sobre resolución de conflictos:

⁸² El Aula Virtual de Español (AVE), es un entorno virtual diseñado específicamente por el Instituto Cervantes para el aprendizaje y enseñanza del español a través de Internet. La Consejería de Educación, tiene suscrito un convenio de colaboración tripartito entre el Instituto Cervantes, la Universidad de Murcia y la propia Consejería, con el objeto de facilitar el aprendizaje del español al alumnado inmigrante.

- "Alumnos Mediadores", programa desarrollado por la Universidad de Murcia, desde el Máster de Mediación de la Escuela de Trabajo Social, con el objetivo de crear una cultura de la mediación para la resolución dialogada de conflictos.
- "Educando en Justicia, Juez de Paz Educativo". El programa fruto del convenio entre la Consejería de Educación, formación y Empleo y el Consejo General del Poder Judicial a través del Tribunal Superior de Justicia de la Región de Murcia. Se pretende con el desarrollo del programa, ofrecer desde el Centro una medida alternativa de resolución de conflictos, promover experiencias de justicia restaurativa, y la formación e intervención de alumnos como conciliadores entre sus iguales.

Con relación a familias se fomenta la Escuela de Padres y la participación en programas institucionales.

5. Procedimiento específico de actuación para prevenir casos de acoso e intimidación entre alumnos.

El IES aplica las instrucciones que se marcan desde la Consejería de Educación contenidas en la resolución de 4 de Abril de 2006, de la Dirección General de Ordenación Académica, referidas al protocolo a seguir en situaciones de acoso escolar. El Plan de Convivencia señala como características específicas y diferenciadoras de este fenómeno, la intención de hacer daño, físico o psicológico, la reiteración de la conducta y el desequilibrio de poder víctima/victimario.

Se considera necesario establecer un plan de actuación cuya prelación será:

- Realizar una labor preventiva con medidas tendentes a la sensibilización, evitación del alarmismo, de las conductas de omisión o silencio ante estos casos.
- Revisión de la organización escolar, para evitar situaciones de riesgo.
- Favorecer la participación del alumnado en la toma de decisiones y la elaboración de normas.
- Crear estructuras eficaces de tratamiento de conflictos.

- Fomentar actitudes de respeto, tolerancia y aceptación.

Las actividades previstas se realizan mediante talleres, incluidos en la programación de las tutorías, desde donde se promueve la utilización del buzón de la convivencia.

El Centro dispone de un protocolo de actuación, que prioriza la intervención inmediata, eficaz, confidencial y prudente que requiere la siguiente secuencia:

- Identificación de los protagonistas
- Recogida de datos significativos
- Intervención inmediata y adopción de medidas, información a la familia
- Contraste de la información
- Elaboración del plan de actuación con información del mismo a las familias y petición de asesoramiento, si procede, a la Comisión de Convivencia de la CEFE
- Establecimiento del seguimiento y la evaluación del plan
- Derivación, cuando proceda, a los Servicios Sociales y a la Fiscalía de Menores.

3.3.1.5. INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA FLORIDABLANCA DE MURCIA

1. Características del entorno escolar

a) Situación general del municipio o centro urbano:

Como este Centro también se encuentra en el municipio de la capital murciana, cuyas características han quedado expuestas con anterioridad, pasamos a describir los rasgos más particulares del barrio donde se encuentra situado el Instituto:

El barrio Infante D. Juan Manuel de la ciudad de Murcia como hemos podido extraer de la página web del Ayuntamiento de Murcia, es uno de los barrios más jóvenes de la ciudad, situado al sureste de ésta, en la margen derecho del río Segura. Su desarrollo urbanístico, con el que se fue ganando terreno a la huerta, comenzó en la década de los setenta, por lo que se trata de un barrio moderno de grandes avenidas y zonas ajardinadas, que contrasta con el casco antiguo de la ciudad; cuenta con una buena dotación de servicios públicos de entre los que destacaremos dos colegios de

Infantil y Primaria, tres Institutos, un centro de salud, un hospital privado, los cuarteles de la policía local y bomberos, un pabellón polideportivo, dos grandes centros comerciales y desde el año 2006, la Ciudad de La Justicia.

Existe una buena comunicación con el resto de la ciudad a través de cuatro puentes, dos de ellos peatonales. El transporte público se ha incrementado en los últimos años.

b) Características socioeconómicas

La referencia que se hace en el PEC respecto al nivel cultural y socioeconómico de las familias es la siguiente: encontramos bastante disparidad de situaciones, aproximadamente entre el 65% y 70% tienen un nivel medio alto y un buen rendimiento en los estudios, mientras que entre el 30% y 35% de los alumnos proviene de un entorno familiar socio-cultural más bajo y presentan carencias y necesidades que hay que cubrir y tratar de compensar. Se considera que la primera de todas estas carencias es la actitud, tanto de los alumnos como de sus familias, hacia la educación, el aprendizaje y la escuela, presentando por tanto falta de interés y de concienciación del esfuerzo que requiere todo aprendizaje; a ello se unen los déficits que vienen arrastrando desde la Educación Primaria, por lo que se hace necesario en la etapa obligatoria, disponer de numerosos recursos educativos compensadores de atención a la diversidad.

2. Características propias del Centro: Ubicación, Alumnado, Equipo docente, Espacios, Oferta Educativa

Como señales de identidad y con el objetivo de ofrecer una educación integral que satisfaga los intereses y necesidades de todo el alumnado el IES Floridablanca, destaca las siguientes:

- Ofrecer una formación integral
- Fomentar la tolerancia, la solidaridad y el respeto de todas las culturas a través, entre otros medios, de la potenciación del diálogo, el respeto mutuo, la negociación como base para afrontar conflictos y el respeto a los principios democráticos de convivencia

- Potenciar la aplicación de las nuevas tecnologías
- Fomentar la participación de toda la comunidad educativa
- Desarrollar hábitos de salud personal
- Desarrollar hábitos de cuidado y protección medioambiental.

En el apartado dedicado a la justificación del Plan de Convivencia del Centro se recoge que es fundamental, para el desarrollo de la actividad educativa, el logro de una buena convivencia y que la escuela tiene que asumir su función socializadora. De igual manera se asume el conflicto como algo natural en una sociedad dinámica y entiende que bien orientado puede contribuir al crecimiento personal y grupal mientras que su incorrecto tratamiento puede desembocar en conductas y actitudes agresivas y violentas. Por ello se considera que mientras que los conflictos han de abordarse mediante procesos pacíficos y dialogados, la agresión y la violencia necesitan del establecimiento de mecanismos eficaces para la defensa de la libertad por lo que considera de justicia impedir que las trasgresiones de unos dificulten e imposibiliten el aprendizaje de los demás y que el respeto a la labor docente es esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ubicación del Centro:

El Instituto se encuentra situado en la calle Miguel Hernández nº 5, 30.011, del barrio Infante Juan Manuel de la ciudad de Murcia, junto a otro de los IES de referencia de la ciudad, el Instituto Saavedra Fajardo.

Alumnado

El Instituto cuenta con más de de mil doscientos alumnos, repartidos entre los turnos diurno y nocturno.

Como se ha expuesto con anterioridad la procedencia del alumnado es muy diversa, son alumnos procedentes de los centros de Primaria ubicados en el propio barrio o de las pedanías limítrofes que acceden al Instituto a través de tres rutas del servicio de transporte escolar. Respecto al alumnado de Bachillerato, esa diversidad es debida, más que a las características socioeconómicas, a que el IES Floridablanca es el

único centro de Murcia en el que se imparte el Bachillerato de Artes, en sus dos vías, Artes Plásticas y Artes Escénicas, Música y Danza, por lo que acoge a alumnos de numerosos centros tanto de la Región como de regiones limítrofes.

Dentro de esta diversidad de alumnado se encuentran, junto a los estudiantes mayoritariamente de procedencia española, grupos de alumnos de distintas nacionalidades como argentinos, ecuatorianos, colombianos, marroquíes, chinos, rusos, ucranianos. También el Centro acoge alumnos con necesidades educativas especiales que en su mayoría presenta discapacidad motora.

Por esta razón encontramos que la motivación hacia el estudio y las expectativas futuras del alumnado son igualmente diversas, desde alumnos especialmente de ESO, que se incorporan al instituto por obligación legal o por imposición familiar, que presentan falta de motivación o predisposición para aprender y riesgo de fracaso escolar, hasta un porcentaje elevado de alumnos que ven el Instituto como lugar de estudio, de consecución de la titulación necesaria para acceder a estudios superiores y que se involucran en la vida del Centro y en la participación y organización de las actividades que en él se desarrollan.

Equipo Docente

Hasta hace unos años la plantilla del centro era de cierta edad, pero muy comprometida con la enseñanza, la innovación, la convivencia, la disciplina y el control del absentismo escolar. En la actualidad se ha registrado una notable transformación, particularmente respecto al cambio generacional, lo que conlleva una plantilla más heterogénea en donde se conjuga experiencia y juventud. Por otra parte se destaca el afán innovador de todos los componentes del claustro.

Se trata de un Equipo docente estable formado por un total de 94 profesores siendo la mayoría de ellos definitivos. Respecto a los Órganos Unipersonales, el Equipo Directivo está formado por el Director, dos Jefe de Estudios, uno para el turno diurno y otro para el nocturno, un Secretario y cuatro Jefes de Estudios Adjuntos. Con relación a los Órganos Colegiados, el profesorado participa en la Comisión de Coordinación Pedagógica con un total de 19 componentes, y en el Consejo Escolar con una representación de 8 profesores, todo ello constituido según la legislación vigente.

Espacios

El edificio, de una antigüedad de cuarenta años, responde a la infraestructura de un centro educativo de enseñanza media, consta de tres plantas que albergan los espacios tanto administrativos como educativos. En la PGA encontramos con referencia a la infraestructura, que es necesaria la construcción de nuevos espacios para poder dar una respuesta más adecuada a las enseñanzas que oferta este IES. Concretamente se precisa de un aulario de 4/6 aulas y dos aulas temáticas para las modalidades de Artes en su doble vía Artes Plásticas y Artes Escénicas, Música y Danza. Todo ello ha sido solicitado a la Consejería, así como otras obras de remodelación y accesibilidad.

No obstante las aulas y espacios existentes cuentan con la suficiente dotación de medios convencionales y tecnológicos.

Oferta Educativa del Centro

El IES oferta los siguientes estudios en dos turnos diurno y nocturno:

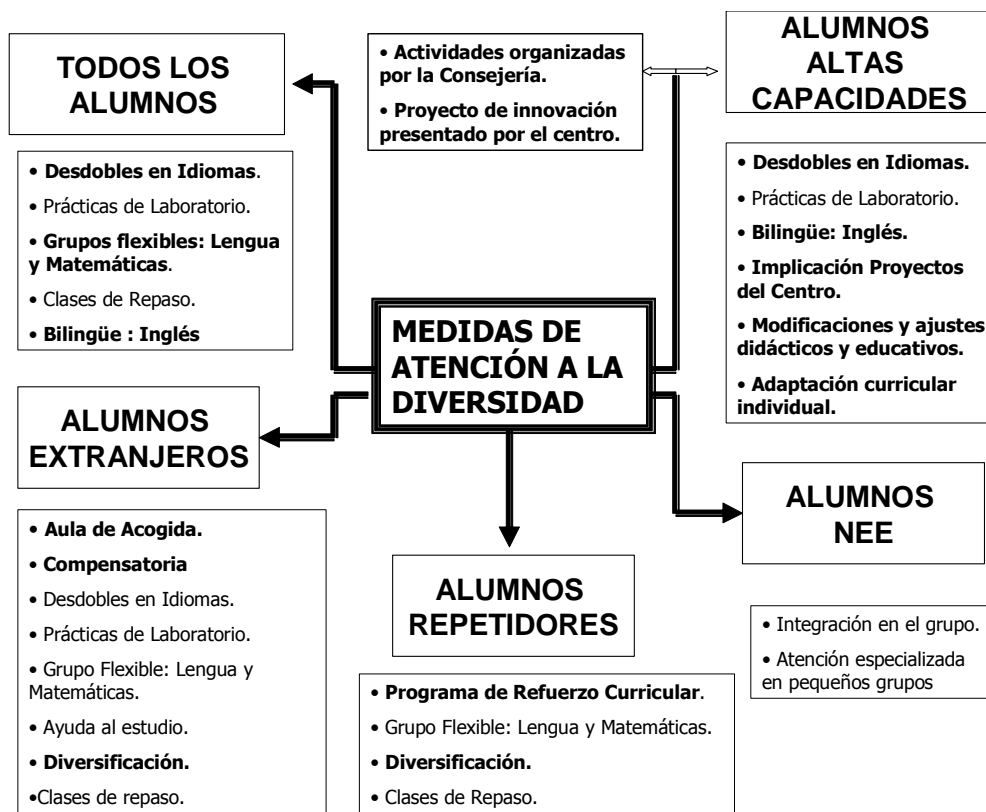
Turno Diurno:

Educación Secundaria Obligatoria, Refuerzo Curricular Primero y Segundo de ESO, Diversificación Curricular en Tercero y Cuarto. Bachillerato en las Modalidades de Ciencias y Tecnología, de Humanidades y Ciencias Sociales en sus dos itinerarios, Humanidades y Ciencias Sociales, Bachillerato Artes con las opciones de Artes Plásticas y Artes Escénicas, Música y Danza, Bachillerato de Investigación, Modalidad de Ciencias y Tecnología, de Humanidades y Ciencias Sociales, de Ciencias y Tecnología y de Artes Plásticas. Programa de Sección Bilingüe Español-Inglés.

Turno Nocturno:

Bachillerato Modalidad de Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales con las opciones Humanidades y Ciencias Sociales, Artes con la opción de Artes Plásticas.

Para la atención a la diversidad se siguen programas específicos reflejados en el siguiente organigrama:



Gráfica 34. Organigrama de medidas de atención a la diversidad del IES Floridablanca. Fuente PC del IES

3. Tratamiento de la convivencia y el conflicto

Situación de la convivencia en el Centro:

La relación entre los profesores del Centro es generalmente cordial, amistosa y basada en el respeto mutuo y en la colaboración.

En cuanto a los alumnos, las situaciones conflictivas se derivan de la gran diversidad existente en las aulas, de la falta de motivación del grupo de alumnos mayoritariamente de ESO, que presenta un alto índice de fracaso escolar y con frecuencia son protagonistas de las infracciones de las normas de convivencia y el deterioro de una buena convivencia.

Las relaciones con los padres se consideran imprescindibles y son fluidas y cordiales.

Respuestas que da el centro a estas situaciones

Según se recoge en uno de los apartados del Plan de Convivencia, se diferencia entre el problema de convivencia que supone el absentismo escolar, las incidencias que conllevan la aplicación de una sanción y las que no son motivo de amonestación.

En cuanto al control del absentismo escolar, se ha iniciado la aplicación *@siste.net*⁸³, al tiempo que se considera necesario la existencia de una comunicación fluida con las familias tanto por parte del profesor tutor como por la Jefatura de Estudios.

Por lo que se refiere a las incidencias que son motivo de sanción, el Centro ha confeccionado una aplicación informática en donde se recogen y contabilizan las amonestaciones impuestas por el profesorado a los alumnos; de esta circunstancia se da información al tutor, al alumno y a su familia.

Por último, la Jefatura de Estudios lleva un control de aquellas incidencias que se han producido en el aula y en el Centro y que los profesores no estiman como motivo de amonestación por escrito, no obstante debe quedar constancia escrita de las mismas por posible reincidencia en cuyo caso sí se precisa una actuación de mayor contundencia.

La imposición de medidas sancionadoras se hará según lo establecido en el RRI del Centro.

El apartado 8 del Plan de Convivencia recoge los procedimientos de actuación para la resolución de conflictos, establece como norma general el deber de resolver los conflictos en el propio ámbito donde se hayan producido, observando las siguientes pautas de actuación:

- a) En primer lugar, se intentará la resolución entre las personas implicadas.

⁸³ Esta aplicación es complementaria del sistema de gestión de centros Plumier XXI de la Consejería de Educación de la Región de Murcia. Permite introducir las faltas, retrasos y justificaciones de los alumnos a través de una página web ubicada en la intranet de cada centro

- b) En segundo lugar intervendrá el profesor tutor, el grupo de clase y el Consejo de Aula⁸⁴
- c) Seguidamente, el Jefe de Estudios, que recabará la colaboración que considere oportuna.
- d) En última instancia, el Director, que trasladará a la Comisión de Convivencia aquellos casos en los que deba intervenir.
- e) Se elaborará un código ético de clase (grupo) que incluirá: a) No maltratar o agredir al compañero, física, verbal o psicológicamente; b) Ayudar a los que sufren agresiones; c) Ningún compañero puede ser aislado o marginado. Los tres puntos del código ético se incluirán en carteles en todo el Centro y se trabajará en tutoría.

4. Necesidades de formación y recursos

Tanto los departamentos didácticos, los tutores o los profesores, de forma individual, organizan actividades encaminadas, entre otros objetivos, a la mejora de la convivencia. Para muchas de ellas se cuenta con la colaboración del AMPA y del Ayuntamiento.

Dentro de los objetivos específicos del Plan de Convivencia recogidos en el apartado 3 del mismo encontramos las siguientes referencias a acciones formativas:

- a) Llevar a cabo acciones formativas, preventivas y de intervención para la mejora de la convivencia, basadas en la educación, la cohesión y la integración social.
- b) Formar para la convivencia, realizando acciones educativas específicamente dirigidas a la construcción de valores y al desarrollo de la competencia social de todo el alumnado.
- c) Abordar las conductas problemáticas, contando con mecanismos detectores apropiados y aplicando las estrategias correctoras adecuadas.

⁸⁴ El Consejo de Aula es el órgano de arbitraje de la convivencia cotidiana del grupo de clase. Decide, considerando las propuestas de todo el grupo, las normas que rigen la vida del aula y las medidas correctoras o de conciliación en los casos de conflicto. Está presidido y coordinado por el tutor y lo integrarán el Delegado o Subdelegado del grupo y cuatro alumnos que se turnan por meses.

- d) Intervenir ante los conflictos mediante una actuación mediadora reglamentaria.

Con respecto a los padres, se organizan charlas, debates, mesas redondas, sobre temas educativos de interés como pueden ser: educar en la responsabilidad y en la tolerancia, las relaciones entre padres e hijos, el acoso e intimidación y las estrategias para su abordaje, la resolución de conflictos.

5. Procedimiento específico de actuación para prevenir casos de acoso e intimidación entre alumnos.

El Centro aplica las instrucciones que se marcan desde la Consejería de Educación contenidas en la resolución de 4 de Abril de 2006, de la Dirección General de Ordenación Académica, referidas al protocolo a seguir en situaciones de acoso escolar: conocimiento de la situación, establecimiento de las primeras medidas, actuaciones en caso de confirmación de comportamientos de acoso, actuaciones posteriores con los implicados en la situación, actuaciones con la víctima, con el agresor, con los observadores. Finalmente se procede a las actuaciones de seguimiento y evaluación.

3.3.1.6. INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INGENIERO DE LA CIERVA DE PATIÑO

1. Características del entorno Instituto de Enseñanza Secundaria

a) Característica general del municipio o centro urbano:

EL Instituto de Enseñanza Secundaria Ingeniero de la Cierva es un Centro Público ubicado a un kilómetro de una de las pedanías de la periferia de Murcia capital, la pedanía de San Benito, constituida a su vez, por tres entidades poblacionales, Ermita de Patiño, Barrio del Progreso y Huerto de San Benito. Según se recoge en la web del Ayuntamiento de Murcia, su extensión aproximada es de 4,075 km² y se encuentra situada entre los siguientes límites: con los barrios de San Pío X, Santiago el Mayor, Infante Don Juan Manuel y la pedanía de Los Dolores al Norte; al

Este con la pedanía de Los Garres y Lages; al Sur con Algezares y Santo Ángel y al Oeste con Aljucer.

Esta pedanía carece de ayuntamiento propio al tratarse de una pedanía.

Respecto a su censo, y dado que Patiño es una entidad poblacional incluida dentro de una pedanía, no encontramos datos concretos actualizados, sino los referentes al total de la pedanía de San Benito, que según se recoge en el Padrón Municipal de 2012, asciende a 13.070 habitantes, si bien encontramos en la referida página web un dato del Padrón Municipal de 1996, que fija en 3.643 habitantes, los correspondientes al núcleo de la Ermita de Patiño, aunque últimamente se puede considerar una estabilidad poblacional de aproximadamente 5.500 habitantes. Al igual que la población de la mayoría de los anteriores núcleos urbanos descritos, es predominantemente autóctona y ha sufrido, en las últimas décadas, un cambio por lo que de ser eminentemente huertana, dedicada a la actividad agrícola, con predominio de cítricos, patata, apio, lechuga, ha pasado a desarrollar una actividad industrial, con predominio de los sectores relacionados con el mueble, la metalurgia y la construcción.

En cuanto a los servicios de los que dispone la pedanía encontramos los siguientes: consultorio médico y servicio especial de urgencias en todos los pueblos del área de influencia del instituto; comparte servicios sociales con la capital y las pedanías adyacentes; cuenta con hogares de pensionistas, centros culturales y recreativos agrícolas, casino, colegios públicos y guarderías; asociaciones políticas con representaciones de los partidos políticos; amplia superficie comercial para compras al por mayor junto al IES.

Respecto a transportes y comunicaciones, se trata de una zona muy bien comunicada con la capital mediante autobuses urbanos.

b) Características socioeconómicas

Se especifica en su PEC que las condiciones socio-ambientales no son muy distintas a las de otras zonas de Murcia y que su proximidad a la ciudad le ocasiona al alumnado tanto ventajas como inconvenientes, destacando las siguientes:

- Los servicios sociales y culturales de la pedanía son escasos, pero se pueden utilizar los de la capital y acceder con facilidad a su oferta cultural y educativa
- Existencia de problemas de inseguridad exterior, ocasionados por el aislamiento del Centro respecto a los núcleos de población
- Existencia de buenas y fluidas relaciones con la capital
- Coexistencia de grupos de población urbana con grupos de población rural
- Conservación de singulares fiestas y folklore de carácter religioso y profano, como la representación de Auto de Los Reyes Magos o la exaltación de peñas huertanas
- Se da el asociacionismo, fundamentalmente de tipo vecinal, para la realización de actividades diversas.

En cuanto a la actividad económica y los diferentes sectores productivos encontramos, respecto al sector primario, que se sigue cultivando la huerta, aunque en mínimas parcelas que no proporcionan ninguna fuente de ingresos. Respecto al sector secundario se da una escasa incidencia comercial, que se dedica a abastecer a los núcleos poblacionales. Referente al sector terciario, se especifica en el PEC que los servicios y el funcionariado constituyen la mayoría del sector laboral.

Los datos sobre ocupación y paro se encuentran dentro de la media nacional.

Respecto a la existencia de sectores marginados, se especifica que la pedanía de Patiño cuenta con una zona de viviendas sociales. No hay casos de pobreza extrema ni fragmentación social por diferencias étnicas, tampoco hay grandes diferencias de tipo económico o cultural.

En referencia a la delincuencia, los datos que se recogen nos hablan de la existencia de pequeños grupos de delincuentes que algunas veces están en los alrededores del centro, sobre todo a la hora del recreo o a la salida y alguna vez proporcionan cierto grado de inseguridad, situación que se palía con el contacto frecuente con la Policía Local.

Predominan las familias de nivel cultural medio-bajo, aunque se ha experimentado una progresión ascendente, como consecuencia de la considerable cantidad de jóvenes que cursan estudios medios y superiores. No obstante, en algunos casos, las limitaciones culturales de las familias son un factor determinante del fracaso escolar de sus hijos.

La mayoría de las madres y padres tienen una edad comprendida entre los 35 y 50 años. Tan sólo un pequeño porcentaje de los padres y madres tienen menos de 35 años.

Con relación a la ocupación de las familias se especifican los siguientes datos: un 42% pertenece al sector primario (agricultura y artesanía); pertenecen al sector privado (copropietarios o empresarios de pequeña y mediana empresa) un 14% de padres y el 11% de madres; son funcionarios el 2% de padres y madres; pertenecen al sector servicios (limpieza, hostelería, reparaciones) el 27% de padres, 7% de madres, hay un 6% de padres pensionistas y ninguna madre; un 8% de padres está en el paro, ninguna madre. El 80% de las madres ejercen como amas de casa.

En cuanto a la estructura familiar, los datos aportan el predominio de las familias con tres hijos, esto supone un porcentaje del 33%, a este tipo de familia sigue, con igual porcentaje del 14%, las familias con dos hijos o con dos hijos y otros miembros familiares.

Respecto al nivel de estudios de los padres nos encontramos con datos que hacen referencia a un 53% de padres y un 47% de madres con estudios primarios, los porcentajes de titulaciones de grado medio se colocan en el 6% para los padre y en el 10% para las madres las carreras de grado medio son inferiores al 8% y las superiores al 2%. Queda constancia de un porcentaje del 10% en los padres y el 16% en las madres, de personas sin titulación y de un 20% de personas que no contestan.

Los padres, que se declaran creyentes en su mayoría, muestran preocupación por la droga, el paro, la sanidad, la inseguridad ciudadana y la educación.

Con relación a las condiciones ambientales para el estudio en casa (mesa, habitación, libros de consulta) manifiestan ser óptimas el 92% de los padres y menos adecuadas el 8%.

2. Características propias del Centro: Ubicación, Alumnado, Equipo docente, Espacios, Oferta Educativa.

Ubicación del Centro:

El IES Ingeniero de la Cierva se encuentra ubicado en la calle la Iglesia s/n, CP 30012, de la pedanía de Patiño, situada al sur de la ciudad de Murcia. Se trata de un centro con 23 años de antigüedad, construido con la finalidad de ser centro educativo y por tanto cuenta con instalaciones adecuadas, aunque en la actualidad la dotación del material didáctico se encuentra con necesidad de renovación, que se va realizando cada año ajustándose al presupuesto económico.

Es un centro de titularidad pública y como tal, está abierto a todos, por lo que las condiciones que se requieren para la adscripción del alumnado, son las generales de cumplir con los requisitos académicos necesarios y los criterios de admisión de alumnos recogidos en la normativa vigente. Es un centro aconfesional y se manifiesta ideológicamente plural.

Se marca como finalidad la de una formación integral del alumno que permita su desarrollo humano, le capacite para la vida en sociedad y potencie al máximo las capacidades individuales atendiendo su diversidad y expectativas.

Concretando todos los valores, se concibe la educación como educación en libertad, en responsabilidad, en democracia, en paz y tolerancia, en igualdad, en diversidad, en coeducación, en participación, en servicio y de calidad.

Alumnado:

El alumnado proviene de los centros de Primaria adscritos a este Instituto, situados en la propia pedanía, o en la de Aljucer, o en la barriada de la Capital denominada San Pío X. Son alumnos que en su mayoría, acceden al Centro utilizando transporte urbano o familiar y este hecho hace que existan algunos conflictos familias-centro.

En cuanto a las características del alumnado, existen diferencias destacables entre el alumnado de ESO y el de Bachillerato y de Ciclos de F.P.

En el PEC queda recogida la dificultad de describir las características de los alumnos de los ciclos superiores, ya que éstos provienen de lugares bastante lejanos debido a que algunas especialidades son de oferta única en la provincia.

El Centro tiene adscripción única para la ESO de los colegios públicos de Patiño, Aljucer y el Barrio de San Pío X. En Bachillerato se incorporan alumnos de un colegio concertado de Infantil, Primaria y Secundaria.

Equipo Docente:

El Equipo Docente está formado por una plantilla estable de 99 profesores, en su mayoría con destino definitivo. El Equipo Directivo lo forman el Director, el Secretario, dos Jefes de Estudios, uno para el turno de mañana y otro para el vespertino, y tres Jefes de Estudios Adjuntos.

En cuanto a la representación del profesorado en los Órganos Colegiados, encontramos que la CCP está formada por un total de 21 profesores y participa en el Consejo Escolar con un total de 7 profesores, el Director, el Secretario y un Jefe de Estudios.

Espacios:

El IES consta de tres pabellones A, B y C que obedecen a tres momentos, la inauguración del IES en 1988, la adaptación de los espacios a la implantación de las enseñanzas de la LOGSE y la posterior adaptación a los requisitos mínimos de espacios

e instalaciones de la LOE. En virtud de estos momentos el centro ha sufrido adaptaciones y remodelaciones y aún hoy es necesario seguir acometiendo con urgencia nuevas ampliaciones.

En el primer piso del pabellón A se encuentran las aulas/grupo destinadas al Primer Ciclo de ESO. La organización espacial para el resto de los cursos responde al modelo aula/materia y por cuestiones de escasez de espacios existe el modelo de aula mixta compartida por varias materias. El aula de Usos Múltiples se utiliza para reuniones de Claustro y otras actividades de tipo cultural y deportivo.

En el Pabellón C están ubicadas las familias profesionales de Electrónica e Informática.

Oferta Educativa del Centro:

La oferta general de enseñanzas del Centro es amplia, se imparten los siguiente cursos y modalidades de enseñanza: la ESO; Aula Taller para alumnos de 2º ESO; Programas de Diversificación Curricular para 3º y 4º de ESO; Primer y Segundo curso de Programa de Cualificación Profesional.

Bachillerato en las modalidades de Ciencias y Tecnología y de Humanidades y Ciencias Sociales.

Ciclos de Grado Medio de FP.: Cuidados auxiliares de enfermería, con dos grupos de 1º, uno matutino y otro vespertino; Equipos electrónicos de consumo; Gestión administrativa; Sistemas Microinformáticos y Redes.

Ciclos de Grado Superior de FP.: Desarrollo de Aplicaciones Informáticas Multiplataforma; Desarrollo de Aplicaciones Web (1º CGS); Administración y Finanzas; Sistemas de Telecomunicación e Informáticos; Administración de Sistemas Informáticos en Red; Imagen para el Diagnóstico; Prótesis Dentales; Documentación Sanitaria; Radioterapia.

Es obligado hacer constar que ciertas especialidades de las aquí relacionadas, son impartidas en este Centro de forma exclusiva dentro de un área territorial extensa.

Los planes, programas y proyecto que se desarrollan en el Centro son los siguientes:

Plan de Autoprotección; Educación para la Salud; Proyectos Erasmus y Leonardo; Proyecto de Altas Capacidades; Proyecto Comenius; Programa de Absentismo; Proyecto de Mediación Escolar "Educando en Justicia"; Proyecto Medioambiental; Proyecto "Gestión Eficaz del material inventariable y de la asistencia del alumnado en una Red de Centros, aplicando tecnología RFID⁸⁵"; Proyecto "Implantación y puesta a punto de la infraestructura de un cloud computing⁸⁶ privado para el despliegue de servicios en la nube".

3. Tratamiento de la convivencia y el conflicto

Situación de la convivencia en el Centro:

En el PC del Centro y en virtud de una investigación sobre las situaciones conflictivas a través de encuesta, se recoge que al analizar la situación de la convivencia y respecto a los comportamientos violentos, la agresión más común entre alumnos/as es la verbal, con insultos y amenazas graves y que estas situaciones se perciben en sus ámbitos de socialización: familia, grupo de iguales y escuela. Existe un significativo aumento en la percepción de los alumnos/as con referencia a agresiones sufridas por parte de sus padres, así como de los insultos que reciben de estos mismos, aunque a pesar de sentirse agredidos, afirman que están muy contentos con la vida que tienen.

Se evidencia también que los actos violentos se ejercen en el entorno inmediato, es decir, con los amigos y los padres.

Ninguno de los encuestados ha agredido nunca a un profesor ni ha cometido actos violentos de carácter sexual.

Se reconoce que la variable género sí que es un factor diferenciador en el protagonismo de situaciones contrarias a la convivencia y así se recogen datos como el de que los varones son más agresores que las mujeres, entre un 40 % y un 60% de ellos

⁸⁵ El proyecto se enmarca dentro de la Resolución de 5 de abril de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convocan ayudas destinadas a la realización de proyectos de innovación aplicada y transferencia del conocimiento en la formación profesional del sistema educativo.

⁸⁶ Cloud computing, computación en la nube.

reconocen que causan destrozos en la calle, se enfrentan con pandillas o se pelean con desconocidos, mientras que sólo un 20 % de las mujeres lo hacen.

En general la impresión del alumnado respecto a los conflictos, es que se dan pocos y que cuando se dan suelen ser puntuales. Respecto a cuándo y en qué lugares del Centro se dan éstos con frecuencia, los alumnos responden que son en primer lugar las entradas y salidas con un 71% seguidas del patio de recreo con un 69%, los pasillos con el 46%, por debajo del 30% aparecen las aulas y los baños.

En opinión del profesorado, los conflictos más frecuentes son: los insultos entre alumnos y a profesores; conductas disruptivas, maquinación de algunos alumnos. Entre las causas que los producen podemos destacar: la falta de educación en el seno de la familia, la pérdida de valores, la no aceptación de normas, causas sociales y la falta de interés.

Respuestas que da el Centro a estas situaciones:

El Centro se ha propuesto dos clases de medidas, las preventivas y las extraordinarias.

Medidas preventivas dirigidas a todo los miembros de la comunidad educativa:

- Plan de acción tutorial desde el que se aborda la educación en valores, el control de impulsividad, la superación de miedos, el desarrollo de habilidades sociales, la autoestima y otros directamente relacionados con la convivencia.
- Creación de una Comisión de Convivencia y una persona encargada en el Centro de la convivencia para ayudar a Jefatura de Estudios en esta actividad.
- Se acentúa la atención sobre las guardias de recreo y el control de los pasillos.
- Difusión de las normas de convivencia para lo cual se incluye en el sobre de matrícula un documento que las recoge.
- Se establecen normas de funcionamiento en clase.
- Se trabaja con metodología activa para motivar a los alumnos.
- Se establecen programas específicos de reeducación social para los alumnos conflictivos.
- Organización de actividades para todo el centro relacionadas con la convivencia.

- Fomento de la participación en actividades deportivas, que pueden ser un buen antídoto contra la violencia.
- Trabajar sobre temas de igualdad de oportunidades en colaboración con el Instituto de la Mujer, la Dirección General de Juventud y otros Organismos e instituciones.
- Fomento de los viajes de convivencia por niveles.

Medidas extraordinarias aplicables a los casos de conductas violentas o muy violentas:

- Se actúa inmediatamente utilizando la negociación y la mediación.
- Se cita a los padres para buscar con ellos, si es posible, una solución al problema.
- Si se considera que la conducta lo requiere, se acude a Servicios Sociales o al Servicio de familia.
- Se estudia la posibilidad de contactar con Salud Mental si el caso lo requiere y los padres dan su consentimiento.
- Si la gravedad del caso lo justifica, se acudirá a la Policía.
- Contactar con el Servicio de Prevención de Riesgos Laborales si se produjesen accidentes derivados de actitudes violentas.
- Hacer exhaustivo el control semanal de la conducta de aquellos alumnos que se estime necesario, mediante protocolos establecidos.

Con relación a las familias, el IES considera la importancia del establecimiento de las relaciones con las familias, para ello programa reuniones asamblearias periódicas, tanto al principio de curso como en el segundo y tercer trimestre. Al mismo tiempo fomenta las citas individualizadas con los padres de alumnos de la tutoría.

De igual modo cree necesario sensibilizar a la Asociación de Padres y Madres, a través de contactos con el Equipo Directivo, sobre la importancia de su papel en el proceso educativo de sus hijos. Para ello se elaborarán documentos de apoyo sobre la educación de los hijos y se ofertarán a los padres.

Se estima igualmente conveniente potenciar desde el Centro la creación y el funcionamiento de una Escuela de Padres.

En cuanto a la relación con servicios externos, se considera necesaria la colaboración, desde el Departamento de Orientación, con los Servicios Sociales de la zona donde residan los alumnos conflictivos para hacer un mejor seguimiento de estos casos.

Se establecerá contacto a mediados de curso, con los padres de los alumnos de los centros de Primaria adscritos al IES.

4. Necesidades de formación y recursos

Se considera conveniente que desde el CPR se creen seminarios anuales para formar al profesorado en temas relacionados con la convivencia en los Centros.

Necesidad y utilidad de establecer un banco de protocolos de actuación específica atendiendo a la casuística previsible (agresividad, hiperactividad, autoestima...).

Se considera necesaria la dotación suficiente de psicólogos y pedagogos para los Departamentos de Orientación.

5. Procedimiento específico de actuación para prevenir casos de acoso e intimidación entre alumnos.

El Centro aplica las instrucciones que se marcan desde la Consejería de Educación contenidas en la resolución de 4 de Abril de 2006, de la Dirección General de Ordenación Académica, referidas al protocolo a seguir en situaciones de acoso escolar. Se establece como primer nivel de lucha contra el acoso escolar el liderazgo de los profesores y la comunidad escolar, asignando a los padres un papel fundamental en las actuaciones.

Mostramos, a continuación, un breve resumen comparativo de los principales aspectos de las características del entorno escolar de los centros participantes:

INSTITUTO	CARACTERÍSTICAS DEL ENTORNO		CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO					TRATAMIENTO DE LA CONVIVENCIA		NECESIDADES DE FORMACIÓN Y RECURSOS	ACTUACIÓN EN CASOS DE ACOSO
	Situación del municipio	Características socioeconómicas	Ubicación	Alumnado	Equipo Docente	Espacios	Oferta Educativa	Situación	Tratamiento		
Licenciado Cascales	Núcleo urbano grande	Nivel socioeconómico medio-alto. Nivel cultural medio-alto, hoy en descenso Ambiente propicio al estudio. Escasa oferta de servicios propios. Amplia oferta de servicios de la ciudad	Centro de la ciudad	Mayoritariamente autóctono más diversificado en 1º y 2º ESO, 21% de inmigrantes	Plantilla estable y cohesionada de 70 profesores	Edificio antiguo con escasez de espacios no funcionales	Reducida. ESO, Diversificación y Bachillerato. Turno diurno	Baja conflictividad, concentrada en 1º y 2º de ESO	Especifica el Plan de acogida Hace referencia a las medidas preventivas del Decreto 115/2005. Mediación y conciliación en la ESO	Reconoce la necesidad de formación de toda la comunidad escolar. Especifica la formación de alumnos en mediación y conciliación	Aplicación protocolo de la Consejería de Educación: Resolución de 4 de Abril de 2006
Villa de Alguazas	Núcleo urbano pequeño	Nivel socioeconómico medio-bajo. Diversidad cultural debida a la inmigración. Existencia de un colectivo gitano. Nivel cultural bajo Ambiente general poco propicio a estudio futuros Servicios básicos.	Barriada periférica del municipio	Notable diversidad procedente de la inmigración (16%). Mayoría autóctona	Plantilla estable y cohesionada de 55 profesores	Edificio moderno con dotación suficiente de espacios funcionales.	ESO, Diversificación, Compensatoria PROA y Bachillerato. Turno diurno	La situación de la convivencia es valorada positivamente por todos los sectores de la comunidad	Se cuenta con amplios recursos coordinados por en PTSC y el Orientador Mediación conciliación y Tutoría entre iguales.	Profesorado: Gestión eficaz del aula Padres: Escuela de Padres Alumnos: mediación y conciliación	Aplicación del protocolo de la Consejería de Educación: Resolución de 4 de Abril de 2006

Gil de Junterón	Núcleo urbano pequeño	Nivel socioeconómico medio-alto Nivel cultural bajo Ventajas económicas Bienestar económico en disonancia con marcos educativos adecuados. Ambiente general poco propicio a estudio futuros Servicios básicos.	Centro de la ciudad	Mayoría de alumnado autóctono, procedente del municipio o pedanías limitrofes. 19% de alumnos extranjeros	Plantilla estable y cohesionada de 57 profesores	Edificio relativamente moderno con dotación suficiente de espacios funcionales.	Oferta educativa amplia ESO Diversificación Compensatoria PROA , PCPI , Ciclos Formativos de Grado Medio	Los mayores problemas se dan en 1º y 2º de ESO: Absentismo disrupción, desobediencia, falta de trabajo y materiales, abandono.	Medidas preventivas, plan de acogida PAT Plan de Atención a la Diversidad Principios: Reparación Restablecimiento de relaciones Resolución creativa. Mediación y conciliación	Profesorado: resolución de conflictos y mediación. Alumnado: mediación Padres: Escuela de Padres	Aplicación del protocolo de la Consejería de Educación: Resolución de 4 de Abril de 2006
Aljada	Pedanía huertana cercana a la capital	Nivel socioeconómico medio Nivel cultural medio-bajo Incremento de la participación de los padres en el centro y en el interés por el progreso escolar de los hijos. Buena oferta de servicios.	Norte de la pedanía	Mayoría de alumnado autóctono, procedente del municipio o pedanías limitrofes. 18% de alumnos extranjeros	Plantilla con tendencia a la estabilidad, cohesionada, participativa, 118 profesores	Instalaciones relativamente modernas, funcionales Espacios suficientes.	Oferta educativa muy amplia ESO, Diversificación Compensatoria PROA , PCPI , Ciclos Formativos de Grado Medio, y Grado Superior, Bachiller	Las disrupción, desobediencia, falta de trabajo y materiales, peleas, agresiones físicas o verbales, no presentan gravedad, se concentra en grupos minoritarios de 1º y 2º de ESO	PAT, realización de talleres y charlas, contacto con las familias. Atención a la diversidad. Relación con los centros de Primaria Participación en jornadas, seminarios. Mediación y conciliación	Profesores: formación para la prevención y la intervención Alumnado: disrupción, compensatoria, español para extranjeros, convivencia y seguridad, violencia de género, mediación y conciliación. Padres: programas institucionales.	Aplicación protocolo de la Consejería de Educación: Resolución de 4 de Abril de 2006 Prevención fomento del respeto, y tolerancia Participación del alumnado Tratamiento eficaz de conflictos

Floridablanca	Barrio urbano de expansión	Nivel socioeconómico y cultural dispar, para una mayoría medio-alto, para más de un tercio bajo. Mayoría de padres con expectativas de estudios futuros de sus hijos aunque existen familias con pocas expectativas y falta de interés hacia los estudios Buena oferta de servicios.	Centro del barrio	Procedencia diversa, barrio pedanías y zonas limítrofes. Mayoría autóctona. 16% inmigrantes.	Plantilla estable comprometida, innovadora de 94 profesores	Edificio de cierta antigüedad, con espacios funcionales pero con necesidad de ampliación	Oferta educativa amplia ESO Diversificación Compensatoria, Refuerzo curricular, Bachiller y Bachiller de Artes Pláticas y Escénicas. Dos	Situaciones conflictivas derivadas de la diversidad y falta de motivación de un grupo reducido de alumnos de ESO.	Medidas para control de absentismo Intervención del tutor, Consejo de Aula. Elaboración de un código ético. Mediación y conciliación	Profesores: formación para la convivencia, intervención en conductas problemáticas, mediación. Alumnos: Formación en mediación y conciliación Padres: educar en la responsabilidad y tolerancia	Aplicación del protocolo de la Consejería de Educación: Resolución de 4 de Abril de 2006
Ingeniero de la Cierva	Pedanía huertana cercana a la capital	Nivel socioeconómico medio-bajo. Coexistencia población urbana y rural. Conservación del singular folclore Nivel cultural medio-bajo, factor influyente en el fracaso escolar Escasez de servicios aunque bien relacionada con la capital	Anexo a la pedanía	Alumnado autóctono procedente de diferentes núcleos poblacionales limítrofes. 17% de alumnos extranjeros. Diversa procedencia para los Ciclos de FP	Plantilla estable de 99 profesores	Instalaciones relativamente modernas, funcionales pero con necesidades de ampliación.	Oferta educativa amplia ESO Diversificación. Aula Taller Compensatoria, PCPI, Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior. Dos turnos, Diurno y Nocturno	Existencia de situaciones conflictivas verbales y físicas en los ámbitos de socialización del alumnado: familia y grupo de iguales, más acusada en chicos que en chicas. Más habituales en zonas comunes.	Preventivas: PAT. Persona encargada de la convivencia, difusión de normas Extraordinarias: Negociación y mediación: En casos graves acudir a recursos externos	Profesores: Seminarios anuales sobre convivencia, banco de protocolos de actuación. Alumnos: formación de alumnos mediadores y conciliadores	Aplicación del protocolo de la Consejería de Educación: Resolución de 4 de Abril de 2006

Gráfica35. Cuadro resumen del contexto de los Institutos participantes en la investigación. Fuente: elaboración propia.

3.3.2. OBJETIVOS DE LA FASE III:

Una vez situados en el entorno de investigación, los objetivos que nos planteamos para esta tercera fase de la investigación fueron los siguientes:

- Conocer la percepción de grupos de alumnos de seis IES de la Región de Murcia, sobre el conflicto y la conflictividad real de sus centros, destacando los siguientes aspectos:
 - La percepción del conflicto, si éste era percibido desde su connotación negativa o positiva y si existían ideas previas o ciertos patrones que obedecían a las características del centro y el entorno.
 - La percepción de la conflictividad de sus aulas, nos interesaba indagar los tipos de situaciones conflictivas más habituales y cuáles se presentaban con mayor incidencia.
 - Las formas de resolución por parte de los alumnos, tanto a nivel personal, como a nivel general de grupo, señalando aquellas que con más frecuencia se adoptaban en su entorno escolar.
 - Las formas de resolución habituales por parte del centro, los tipos de medidas observadas con las que su centro respondía a los conflictos protagonizados por el alumnado y entre ellos mismos.
 - La disposición personal para aprender a resolver mejor esa conflictividad a través de formas diferentes a las utilizadas hasta el momento.
- Medir el impacto producido por el programa de sensibilización en mediación, respecto a los aspectos de la conflictividad anteriormente mencionados:
 - Cambio en la percepción del conflicto hacia su connotación neutra y como hecho natural.
 - Cambio en la percepción de la idoneidad de las formas de resolución más pacíficas y dialógicas.
 - Consideración de la idoneidad de las formas de resolución que debía aplicar el centro, una vez conocidas otras posibilidades alternativas a la sanción que posibilitan una mayor implicación del alumnado.

- Valoración personal de los cambios experimentados tras la realización del programa de sensibilización, respecto a la mejor comprensión del conflicto, y la adquisición de habilidades para gestionarlo como la autoestima, la empatía, la comunicación más eficaz tanto a la hora de hablar como de escuchar a los demás.

3.3.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN:

En esta fase y en cuanto al alcance del estudio, se vio la conveniencia de la realización de una investigación de tipo explicativo, puesto que pretendemos averiguar, de manera más estructurada, los efectos que tiene un programa de sensibilización en mediación, así como las variables que mediatizan estos efectos. Por tanto pretendemos ir más allá de la descripción. Para ello nos apoyamos en afirmaciones como las dadas por Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2003: 126) al considerar que el modelo explicativo, "está dirigido a responder a las causas de los eventos, sucesos y fenómenos físicos o sociales."

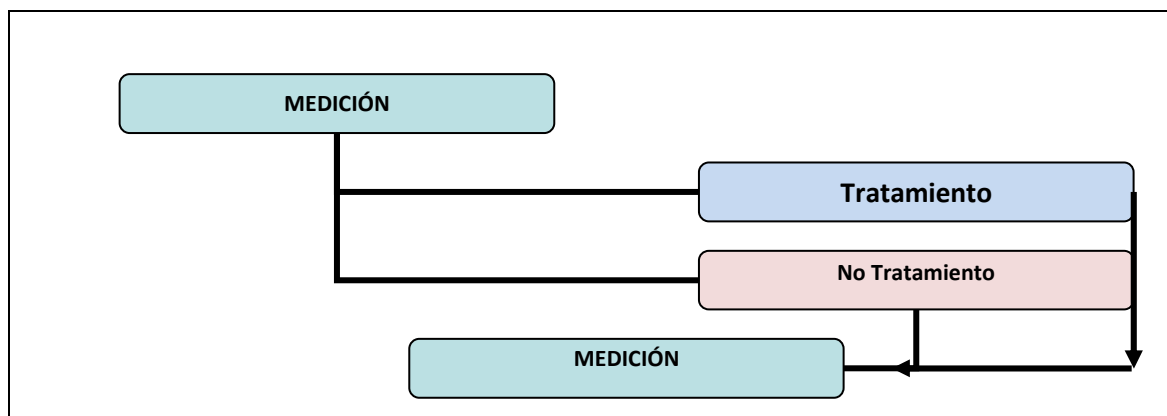
El diseño de nuestra investigación cumple con los requisitos necesarios para denominarse tipo *experimental puro*, ya que guarda la esencia de su concepción, al propiciar "la manipulación intencional de una acción para analizar sus posibles efectos" Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2003: 188), atributo propio de la investigación cuantitativa.

De esta manera, aplicamos el primer requisito de un experimento "puro", al llevar a cabo la *manipulación intencionada de la variable independiente*, que en este caso es el programa de sensibilización a la mediación, pasando a considerarlo hipotéticamente, la *causa* en la relación entre variables; su efecto constituye la *variable dependientes (consecuente)*; en nuestro caso, esta consecuencia es doble y viene representada por las dos variables dependientes, el cambio de percepción del conflicto y el cambio de percepción en sus formas de afrontarlo, producido en el grupo de alumnos.

Respecto al grado de manipulación de la variable independiente, elegimos el mínimo, para Hernández-Sampieri et al. (2003: 190) "El nivel mínimo de manipulación es dos: presencia-ausencia de la variable independiente".

El segundo requisito del experimento "puro", consistió en *medir el efecto de la variable independiente sobre la dependiente*, es decir, el efecto producido por el programa de sensibilización en el alumnado, esta medición la hemos hecho de forma válida y confiable al elaborar correctamente los instrumentos de medida, en nuestro caso, elaboramos tres cuestionarios, un primer cuestionario que llamamos A, común a todos los participantes, un segundo cuestionario denominamos B-experimental, destinado a los alumnos a los que se había sometido al tratamiento, o presencia de la variable independiente y el tercer cuestionario, o cuestionario B-control, destinado a los alumnos que integraban el grupo de control.

Según la concepción de Alvira (2005: 122), este diseño respondería al siguiente esquema diagramado:



Gráfica 36. Esquema del diseño Experimental. Fuente: elaboración propia sobre idea de Alvira

De igual modo nuestra investigación cumple con el tercer requisito de los experimentos "verdaderos", es decir con *el control o la validez interna de la situación experimental*, considerando la acepción al término polisémico "control", como el de observar en el experimento que efectivamente el cambio experimentado, en la variable dependiente, ha sido consecuencia de la manipulación de la variable independiente, es decir los cambios experimentados en los grupos de alumnos respecto al conflicto, fueron consecuencia de la aplicación del programa de sensibilización y no a otros factores ajenos, como la propia inteligencia personal, la

casualidad o la maduración de los sujetos al pasar el tiempo. Con dicho control se descartan otras posibles causas del cambio experimentado, es decir, las denominadas en la teoría como *fuentes de invalidación interna*, Campbell y Stanley (1966), Campbell (1975); Matheson, Bruce y Beauchamp (1985), citados junto a otro, en Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2003), para quienes dichas fuentes, suponen la existencia de factores que pueden confundir a la hora de comprobar si el tratamiento experimental surte o no verdadero efecto.

Respecto al grado de manipulación de la variable independiente, en nuestro caso, y como ya se ha indicado con anterioridad, estamos en el nivel de manipulación mínimo: *presencia-ausencia*. Puesto que hemos sometido solamente a un grupo de alumnos, denominado "grupo experimental" al programa de sensibilización y al otro denominado "grupo de control" no, para posteriormente analizar por comparación, si existía el cambio de percepción esperado frente al conflicto y su tratamiento, en el grupo experimental, expuesto a la variable independiente, denominada "tratamiento experimental".

Es necesario aclarar, al igual que lo hacen los autores anteriormente citados, que no por dejar de someterse al tratamiento experimental, el grupo de control queda fuera del experimento. Generalmente, en los experimentos, los dos grupos siguen su rutina cotidiana de la misma forma, salvo la exposición a la variable independiente, y de ese modo resulta razonable pensar que las diferencias entre los grupos es consecuencia de la presencia-ausencia de la variable independiente, Hernández-Sampieri et al. (2003)

Por tanto dado que nuestra variable independiente es el programa de sensibilización en mediación, pasamos a continuación a especificar en qué va a consistir ese programa, es decir, las operaciones y actividades concretas que se realizaron para trasladar el concepto teórico a un estímulo experimental.

3.3.3.1. HIPÓTESIS Y VARIABLES

Dentro de esta tercera fase, por su carácter explicativo, precisamos, como se nos indica en Hernández-Sampieri et al. (2006), plantearnos una hipótesis, con el objeto dar una respuesta provisional a la cuestión básica de nuestra investigación.

En nuestro caso, se trató de una única hipótesis, que abarcara todos los aspectos planteados en nuestros objetivos e interrogantes, quedando su formulación trazada del siguiente modo:

Hipótesis: Un programa de sensibilización en Mediación, tiene un impacto en la percepción de la conflictividad, y en la percepción de las formas de resolución de los conflictos, en alumnos de ESO de IES de la Región de Murcia.

En ella se fija como variable independiente (VI) la siguiente:

VI= Programa de sensibilización a la mediación.

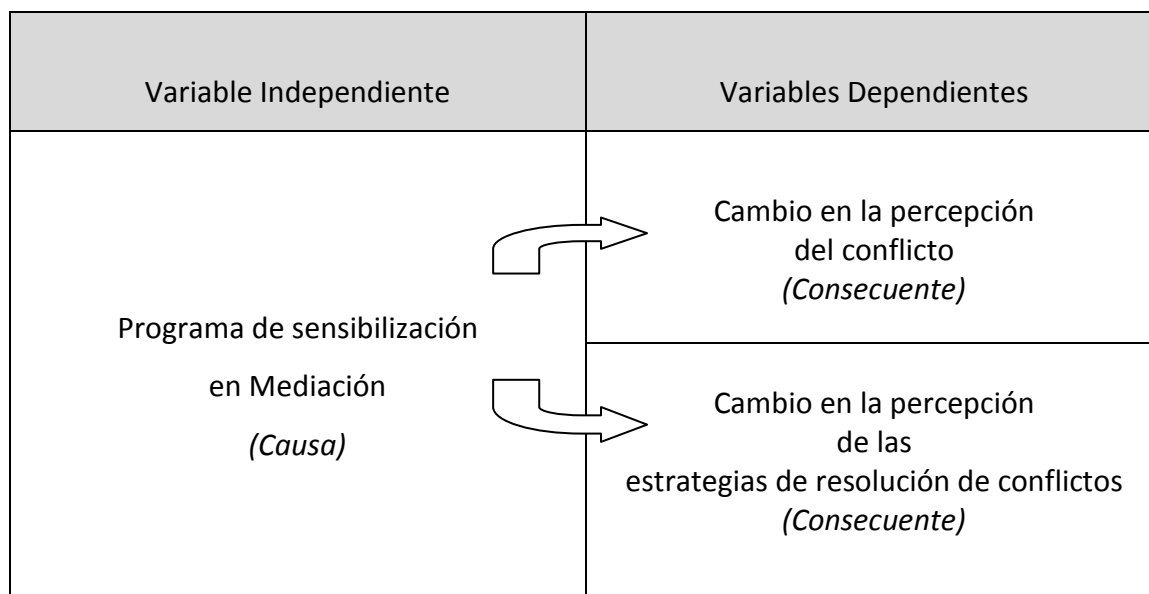
Como consecuencia de este planteamiento, quedan involucradas a la **VI**, dos variables dependientes, (**VD₁**) y (**VD₂**), que pasamos a formular del siguiente modo:

VD₁ = Hay un cambio de percepción sobre el *conflicto*, después de un programa de sensibilización

VD₂ = Hay un cambio de percepción sobre las *formas de resolución* de conflictos, después de un programa de sensibilización.

Nuestra intención por tanto es la de demostrar, después de constatar que el alumnado percibe de una manera determinada la conflictividad en sus respectivos centros así como las formas concretas de afrontarla, y las preferencias por unas formas determinadas, que tras el desarrollo del programa de sensibilización, mediante el cual ha recibido una información determinada y novedosa, sus percepciones han variado.

La relación entre variables queda representada en el siguiente diagrama:



Gráfica 37: Relación entre las variables de la hipótesis. Fuente: adaptación Vázquez (2012)

3.3.3.2. LA VARIABLE INDEPENDIENTE: DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN EN MEDIACIÓN. CONTENIDOS Y OBJETIVOS

La VI de nuestra investigación, como se ha señalado con anterioridad, consistía en un programa de sensibilización a la mediación, aplicable a los alumnos de ESO de los IES objeto de estudio, para lo cual fue necesario elaborar dicho programa partiendo del criterio de que optar por la mediación implica un cambio de paradigma en la resolución de conflictos consistente, en palabras de Six (1997), en cambiar la *confrontación* por la *comunicación*, por ello es necesario comenzar su implantación por una fase de sensibilización en esta nueva cultura. Entendemos que esta etapa inicial, cumple un triple objetivo:

- 1) Difundir la experiencia en el contexto en donde se ha de llevar a la práctica e intentar involucrar en él al mayor número de personas.
- 2) Provocar un cambio hacia una cultura común en torno a este modelo de gestión de los conflictos, (Bonafé-Schmitt, 1997).
- 3) Promover en determinadas personas, la necesidad de seguir profundizando en el tema para llegar a convertirse en mediadores del centro.

Dentro del primer objetivo, se incluyen las acciones encaminadas a informar a todos los miembros de la comunidad escolar sobre el sujeto de la mediación, con el fin de aclarar conceptos, exponer sus ventajas, vencer resistencias, costumbres, modos de

pensar, escepticismos o por el contrario sobrevaloraciones. El programa debe ser conocido, reconocido y aceptado.

Para el segundo objetivo, se debe proponer una formación básica en todos los aspectos relacionados con este cambio cultural. Dicha formación, igualmente convendrá que esté dirigida a la comunidad escolar en su totalidad, a través de la organización de talleres, cursos específicos, contenidos del Plan de Acción Tutorial, etc.

Destacaremos en particular, la fase de sensibilización de alumnos, por su gran importancia y porque en definitiva el objetivo de nuestra tesis es medir el impacto de un programa de sensibilización en los alumnos.

Volviendo a las aportaciones de Bonafé-Schmitt (*op.cit*), compartimos la idea de considerar la fase de sensibilización de los alumnos, como la más importante de todo el proceso de puesta en práctica de un proyecto de mediación escolar, porque representa crear dentro del mismo centro, y haciendo partícipe de ello a un gran número de alumnos, las condiciones favorables para el surgimiento de la cultura común producto de esa modo de gestión de conflictos.

Para llevar a la práctica esta acción se necesita contar con un método de intervención, es necesario elaborarlo, o mejor adaptar los ya existentes puesto que cuentan con el saber y las directrices de otros proyectos ya experimentados. Es preciso definir objetivos, contenidos, actividades, procedimientos, tiempos. A este respecto, y tras el análisis de experiencias anteriores, para construir el programa de sensibilización en mediación, tuvimos en cuenta los programas sobre transformación, resolución de conflictos y mediación desarrollados por autores como Alzate (2001) y su adaptación del programa Conflict Resolution; An Elementary School Curriculum de Community Boards, California (1987,1998, 1999), Boqué (2002), Torrego (2003) Ramos Mejía (2003) o Munné y Mac-Cragh (2006), de manera que en él incluimos una serie de apartados o bloques temáticos que, con menor o mayor desarrollo, encontramos unánimemente tratados por los autores anteriormente mencionados.

Pasamos a especificar los contenidos de cada uno de estos bloques temáticos así como los objetivos específicos marcados para cada uno de ellos:

a) Comprensión del conflicto:

Como contenidos, este apartado comprende los siguientes aspectos conceptuales: el conflicto, valor neutro del término, los estilos más usuales de afrontarlos: competitivo, colaborativo, evasivo, acomodaticio o de compromiso.

Como objetivos se pretenden los siguientes: hacer una aproximación terminológica a la palabra conflicto; conseguir la aceptación de la conflictividad como un hecho consustancial a la vida y comprender que el conflicto no es ni positivo ni negativo, sino que su connotación dependerá de la forma de responder al mismo.

Se trata en definitiva, como señala Alzate (2001), de romper con la actitud cultural tradicional de percibir la conflictividad como algo negativo y buscar sus aspectos beneficiosos, como los de aprender formas nuevas y mejores para su gestión, construir relaciones mejores y más duraderas, aumentar el autoconocimiento y el conocimiento de los otros y optar por formas de resolución que implique soluciones "ganar/ganar" frente a estilos agresivos, pasivos, evitativos o sumisos, que mantienen la dicotomía ganar/perder.

b) Comunicación efectiva.

Los contenidos para este segundo apartado son: la comunicación, tanto verbal como no verbal, los aspectos que interfieren o dificultan la comunicación así como aquellos otros que la favorecen; la forma asertiva de expresarse mediante los mensajes en primera persona o *mensajes-yo* y las herramientas para prestar una escucha eficaz: mostrar interés, parafrasear, clarificar, reformular, reflejar y resumir y el diálogo como respuesta más constructiva al conflicto.

Los objetivos de este apartado son: comprender el hecho de que es imposible no comunicarse oral o visualmente con los demás, primer axioma de la comunicación de Paul Watzlawick (1971, 1993, 2002), "no es posible no comunicarse" y de que es importante lo que decimos y cómo lo decimos, puesto que la comunicación es fuente de conflictos cuando se realiza de manera deficiente; valorar por tanto, la importancia que tiene la manera de comunicarse para establecer las relaciones con las personas, segundo axioma, "cada comunicación explica un aspecto de contenido y un aspecto de

relación" además del significado de las palabras, se comunica el tipo de relación que se tiene con el interlocutor; conocer la existencia de elementos que contribuyen al diálogo y de otros que lo bloquean; saber que la escucha nos proporciona información y sirve para calmar o apaciguar emociones cuando se hace de manera activa y empática.

c) Expresión de emociones y sentimientos.

Como contenidos en este apartado se abordan las emociones, el vocabulario de los estados anímicos como parte subyacente en todo conflicto, el lenguaje no verbal de los sentimientos, la necesidad de poner nombre a los propios sentimientos como el dolor, la rabia, la satisfacción, la impotencia, la alegría así como la de experimentar la empatía o capacidad de reconocer lo que están sintiendo los demás.

Como objetivos de este apartado tenemos los siguientes: entender que el primer paso de la educación emocional consiste en reconocer y nombrar las propias emociones, es decir aumentar la conciencia emocional; experimentar la necesidad de ampliar el vocabulario emocional y de valorar y legitimar los sentimientos de los demás. De igual modo se tiene que comprender que los sentimientos son patrimonio de las personas, cada uno es dueño de lo que siente, por lo que es importante el autocontrol y la expresión apropiada de la emocionalidad. Potenciar tanto la autoestima como la empatía para mejorar la integración social.

d) Habilidades de pensamiento.

El cuarto apartado se ocupa, en cuanto a contenidos, de las posiciones, intereses y necesidades, como partes que conforman los conflictos, la presencia de las distintas perspectivas que se pueden tener ante un mismo hecho, de la existencia de cinco pensamientos que se han de analizar para una resolución más eficaz de los problemas: causal, alternativo o creativo, consecuencial de perspectiva, y medio-fin.

Como objetivos se proponen: llegar a conocer y diferenciar los tres componentes del iceberg de un conflicto, posiciones, intereses y necesidades y comprender que hay que ahondar en este iceberg metafórico, para resolver

eficazmente un problema; reconocer el hecho de que todos los conflictos tienen distintos puntos de vista y de que la realidad está compuesta de múltiples verdades; experimentar que un cambio de pensamientos ayuda en una mejor resolución de los conflictos, apreciar que es necesario saber consensuar, reflexionar antes de tomar decisiones y llegar a establecer acuerdos que faciliten las relaciones con los demás; entender qué es un dilema moral y las consecuencias de elegir una u otra alternativa. Reconocer que al utilizar el pensamiento causal podemos llegar a averiguar la raíz del problema, a dar con el diagnóstico acertado, como señala Segura (2002); comprender que el pensamiento alternativo nos va a llevar a la creatividad, a imaginar diversas soluciones posibles; que el pensamiento consecuencial nos ayudará a prever las consecuencias de los actos, lo que puede pasar en el futuro; experimentar que con el pensamiento de perspectiva podemos practicar la empatía colocándonos en el lugar del otro y sintonizando afectivamente con él; entender que el pensamiento medio-fin nos sirve para el análisis de nuestros recursos y que en función de ellos se pueden establecer metas alcanzables.

e) Participación activa

Este apartado, en cuanto a contenidos, se centra en los derechos y obligaciones que tienen los alumnos por formar parte de un centro educativo; del significado que tiene la participación efectiva de las personas en distintos entornos, o "práctica de la participación democrática", como señala Torrego (2003:15); de los sistemas normativos y de la sanción, la disciplina, la injusticia y la recompensa.

Sus objetivos son, aprender a interesarse por el mundo que les rodea y sentirse parte integrante de él.

Aprender a luchar por la justicia y evitar la postura de "mirar para otro lado" en situaciones de injusticia. Entender que las normas son necesarias para la convivencia y tienen que respetarse.

Distinguir entre sanción y disciplina.

Sentir y valorar que se es parte activa del propio centro que está en nuestras manos mejorar muchas situaciones.

Saber celebrar y compartir los éxitos propios y ajenos, así como reconocer, aceptar y reparar los errores.

f) Convivencia pacífica.

El sexto apartado se dedica al concepto de paz activa, la "noviolencia" o "ahimsa" de Gandhi, de la paz como camino.

Respecto a sus objetivos y partiendo de la base de que uno de los cuatro pilares de la educación es el de "aprender a vivir juntos", se pretende favorecer la convivencia pacífica que consiga un clima apropiado de trabajo, diálogo, solidaridad y optimismo, para conseguir el desarrollo personal y la cohesión social, venciendo prejuicios, estereotipos y exclusiones.

La mediación potencia la percepción de que los protagonistas son "compañeros en el conflicto" y no "enemigos por el conflicto", Boqué (2002).

Los esfuerzos que se dedican en un aula a aprender a convivir pacíficamente revierten positivamente en todas las actividades.

g) Proceso de Mediación.

El contenido de este apartado, es el proceso formal de mediación, sus fases, las herramientas y habilidades que debe manejar el mediador en cada una de las fases; el acuerdo de mediación, sus requisitos.

Los objetivos que se persiguen con el desarrollo de este apartado son los de proporcionar a todo el de alumnado, conocimientos elementales sobre el proceso de mediación formal, así como conocer que esta forma de resolución de conflictos puede ser alternativa y complementaria al Reglamento de Disciplina de cada centro; conocer el procedimiento para poder acudir a mediación, voluntariamente, cuando se quiere resolver un conflicto y se quiera recurrir a la ayuda de otros compañeros mediadores. También se pretende con este apartado, despertar el interés por seguir profundizando en estos conocimientos para llegar a ser mediador del centro.

3.3.3.3. LA VARIABLE DEPENDIENTE 1: CAMBIO EN LA PERCEPCIÓN DEL CONFLICTO

Con esta primera variable pretendemos medir el impacto causado por el programa de sensibilización sobre la percepción del conflicto, concretamente respecto a que si los estudiantes que tenían unas ideas previas sobre el conflicto vivido en su entorno, y en particular en su ambiente escolar, generalmente ligado a connotaciones negativas, a sentimientos y experiencias desagradables de hostilidad y malestar; a menudo confundido con conductas violentas con consecuencias sancionadoras, tras la reflexión y conocimiento de su verdadero significado, experimenta un cambio favorable hacia la connotación positiva del término.

Para comprobar este efecto, se partió de la obtención de información con la primera medición, para contrastarla con la segunda, valiéndonos de una escala.

3.3.3.4. LA VARIABLE DEPENDIENTE 2: CAMBIO EN LA PERCEPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Con la segunda de las variables dependientes pretendemos medir el impacto causado por el programa de sensibilización sobre la percepción respecto a las diferentes formas o estrategias de resolución de conflictos, tanto desde un plano individual como de grupo; e igualmente respecto a las estrategias de resolución adoptadas por cada uno de los centros participantes en la investigación. Nos interesaba conocer si, tras la realización del programa de sensibilización, los alumnos experimentan un cambio respecto a la consideración de la mejor forma de respuesta a la conflictividad desde los Centros.

3.3.4. MÉTODO DE OBTENCIÓN DE DATOS. INSTRUMENTOS

El modelo elegido para esta fase de la investigación, fue el cuantitativo por tanto, utilizamos como método de obtención de datos la encuesta; esto nos llevó a elaborar como instrumento, tres tipos de cuestionarios. Utilizamos un primer cuestionario común, Cuestionario A, para todos los participantes. En un segundo momento, para la segunda medición realizada con posterioridad al tratamiento,

utilizamos los Cuestionario B-experimental y Cuestionario B-control, destinados a los grupos experimental y control respectivamente.

Tuvimos en cuenta que la técnica de la encuesta social, como indica Aigner (2005), se basa en dos rasgos característicos, o lineamientos teórico-metodológicos, en primer lugar, en el principio de la estadística matemática y en segundo lugar en el principio de la teoría de la comunicación, es decir, en el interrogatorio o conversación entre dos interlocutores.

Pretendíamos que el cuestionario nos permitiera una inferencia estadística que nos permitiera la comprobación de nuestra hipótesis.

Para la elaboración del cuestionario, siguiendo a Ghiglione y Matalón (1989), nos basamos en las cuestiones planteadas en nuestro estudio, teniendo en cuenta todos los aspectos del mismo, para de este modo, poder abordarlos en su totalidad.

La elección de este método, también estuvo justificada porque cumplía con los aspectos señalados por Aigner (2005):

1. Es una técnica disponible para el estudio masivo de conocimientos, actitudes y prácticas sociales
2. Presenta gran adaptabilidad a cualquier grupo de población
3. Permite recuperar información concreta, sobre hechos pasados
4. Es eficaz para obtener volúmenes de información sistematizables, por lo que ofrece una excelente herramienta para estandarizar datos y facilitar su análisis estadístico posterior, Galtung (1969, citado en Aigner, 2005)
5. Es útil para la comprobación de hipótesis relacionales
6. Está basado en la teoría del muestreo.

3.3.5. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Los cuestionarios empleados en esta fase se elaboraron sobre la base del cuestionario de la segunda fase de investigación, como quedó manifestado con anterioridad, por tanto son igualmente, adaptaciones del cuestionario propuesto por Boqué (2002), al que ya hicimos referencia.

Utilizamos tres cuestionarios coincidentes en una serie de ítems comunes y las correspondientes variaciones necesarias para la realización de la segunda medición, tanto para los alumnos integrantes del grupo experimental como del grupo control.

El primero de ellos, aplicado al total de alumnos, lo denominamos *Cuestionario Antes*, el segundo destinado al grupo experimental, lo denominamos *Cuestionario B-Experimental*, y el tercero destinado al grupo de control lo denominamos *Cuestionario B-Control*.

Exponemos seguidamente las características de cada uno de los tipos.

3.3.5.1. CUESTIONARIO ANTES

Comenzaremos por la descripción del primero de los cuestionarios, el cuestionario común a los dos grupos, experimental y control, al que denominamos Cuestionario A. Para su elaboración utilizamos el cuestionario para alumnos de la fase descriptiva de nuestra investigación, adaptándolo a las condiciones de la fase actual.

Este instrumento comprendía cincuenta y una preguntas cerradas, y al igual que el cuestionario que nos sirvió de base, utilizamos la *Escala Likert*, para medir el grado de acuerdo o desacuerdo con diferentes afirmaciones, relacionadas con la actitud que era objeto de medición. Se trató por tanto, de un tipo de escala ordinal que nos permitió la clasificación de los individuos en términos de su actitud favorable hacia situaciones determinadas. De igual modo consideramos apropiado incluir cuatro posibles respuestas: 1= Nada de acuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3= De acuerdo; 4= Muy de acuerdo.

En función de las dos variables surgidas de la hipótesis planteada y con objeto de su posterior análisis estadístico, los ítems quedaron agrupados, según pertenecieran a las siguientes categorías:

1. Concepto y elementos del conflicto
2. Actitudes frente al conflicto
3. Opinión personal sobre la forma en que se debe ayudar a los que tienen conflictos
4. Conflictos más habitualmente presenciados en el aula
5. Conflictos más frecuentes en los que se es protagonista

6. Formas más habituales de afrontamiento
7. Forma personal de afrontamiento
8. Forma de afrontamiento por parte del centro
9. Formas más conveniente de resolución de conflictos por parte del centro
10. Conocimiento de la mediación y disponibilidad personal para aprender formas más eficaces de RC.

Pasamos a situar los ítems por temas, mediante la siguiente tabla:

Variables	Categoría	Nº Ítem
1ª Percepción del conflicto	1º , 4º, 5º y 10º	1, 2, 3, 4, 5, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31
2ª Percepción de las estrategias de resolución de conflictos	2º, 3º, 6º, 7º, 8º, 9º	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51

Tabla 9. Agrupación de ítems por temas y variables. Cuestionario A

3.3.5.2. CUESTIONARIO DESPUÉS GRUPO EXPERIMENTAL

El cuestionario B-Experimental se componía de 37 preguntas cerradas, y al igual que en los cuestionarios anteriores, utilizamos la *Escala Likert* con cuatro posibles respuestas: *Nada de acuerdo, Algo de acuerdo, De acuerdo, Muy de acuerdo*. Las preguntas estaban igualmente relacionadas con las dos variables de la hipótesis planteada. Se eliminaron los ítems pertenecientes a las categorías no relacionadas con el impacto que podía producir el programa de sensibilización o tratamiento experimental y que solamente interesaban para la primera medición:

- Conflictos más habitualmente presenciados en el aula

- Conflictos más habituales en los que se es protagonista
- Formas más habituales de afrontamiento
- Forma personal de afrontamiento
- Forma de afrontamiento por parte del centro.

Se añadieron dos nuevas categorías que sí nos servían de medición de impacto del programa:

- Formas más convenientes de resolución de conflictos por parte del alumnado
- Valoración del cambio personal experimentado sobre la percepción del conflicto, tras la realización del programa.

En la categoría que hace referencia al conocimiento de la mediación y la disposición personal para aprender a resolver mejor los conflictos, se hace una pequeña variación que consiste en la modificación de la segunda parte que queda redactada del siguiente modo: disposición personal para seguir aprendiendo formas más eficaces de RC.

Por tanto el nuevo cuestionario abordó en total las siguientes categorías:

1. Concepto y elementos del conflicto
2. Actitudes frente al conflicto
3. Opinión personal sobre la forma en que se debe ayudar a los que tienen conflictos
4. Formas más conveniente de resolución de conflictos por parte del centro
5. Formas más convenientes de resolución de conflictos por parte del alumnado
6. Conocimiento de la mediación y disponibilidad personal para seguir aprendiendo formas más eficaces de RC
7. Valoración del cambio personal experimentado sobre la percepción del conflicto, tras la realización del programa.

Pasamos a situar los ítems por temas, mediante la siguiente tabla:

Variables	Categoría	Nº Ítem
1ª Percepción del conflicto	1ª , y 7ª	1, 2, 3, 4, 5, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37
2ª Percepción de las estrategias de resolución de conflictos	2ª, 3ª, 4ª, 5ª y 6ª	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29

Tabla 10. Agrupación de ítems por temas y variables. Cuestionario B-Experimental

3.3.5.3. CUESTIONARIO DESPUÉS GRUPO DE CONTROL

El cuestionario B-Control estaba compuesto por treinta ítems. Compartía con el cuestionario B-Experimental los 29 primeras cuestiones y a estas se añadía una más, que coincidía con el último ítems del Cuestionario A y hacía referencia a la disposición personal a aprender mejores formas de resolución de conflictos. Se diferenciaba del cuestionario B-Experimental por la ausencia del bloque referido a la valoración del cambio personal respecto a percepción del conflicto, ya que el grupo Control no realizó el programa de sensibilización.

Por tanto, se abordaron seis categorías, que entendimos suficientes para realizar la comparación de resultados entre los grupos Antes, Después, Control:

1. Concepto y elementos del conflicto
2. Actitudes frente al conflicto
3. Opinión personal sobre la forma en que se debe ayudar a los que tienen conflictos
4. Formas más conveniente de resolución de conflictos por parte del centro
5. Formas más convenientes de resolución de conflictos por parte del alumnado
6. Conocimiento de la mediación y disponibilidad personal para seguir aprendiendo formas más eficaces de RC.

La distribución de ítems fue la que aparece en la siguiente tabla:

Variables	Categoría	Nº Ítem
1ª Percepción del conflicto	1ª	1, 2, 3, 4, 5
2ª Percepción de las estrategias de resolución de conflictos	2ª, 3ª, 4ª, 5ª y 6ª	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30

Tabla 11. Agrupación de ítems por temas y variables. Cuestionario B-Control

3.3.6. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Para nuestro estudio, nos decantamos por un muestreo no probabilístico, concretamente optamos por seleccionar una *muestra multietapa o polietapa*, en la que en un primer momento se eligieron los centros educativos, en segundo lugar, los cursos y en tercer lugar, los grupos de alumnos pertenecientes a cada curso.

La unidad de análisis de este estudio, se encuentra dentro de la población de alumnos de ESO, en su mayoría del Primer Ciclo, y con menor proporción de Segundo Ciclo, perteneciente a establecimientos educativos de carácter público, seis IES, ubicados en Murcia capital o en pedanías próximas a ella.

3.3.6.1. DEFINICIÓN DE LA POBLACIÓN. SELECCIÓN DE LOS CENTROS

Para la realización de esta fase de la investigación, seleccionamos una población con las siguientes características:

- Ser alumno durante ese curso escolar, de uno de los seis IES de la Región de Murcia que participaban en el estudio.
- Pertenecer, preferentemente, al Primer Ciclo de ESO.

Los datos de población quedan explicitados en la tabla siguiente:

IES PARTICIPANTES	Total de Alumnos de ESO por centro, durante los dos cursos de estudio	Número de Alumnos participantes	Porcentaje de participación
IES L. F. Cascales	853	526	61,66%
IES Villa de Alguazas	697	308	44,19%
IES Gil de Junterón	996	172	17,27%
IES Aljada	1122	351	31,28%
IES Floridablanca	890	319	35,84%
IES Ingeniero de la Cierva	796	216	27,13%
Total	5354	1892	35,34%

Tabla 12. Distribución de alumnos participantes por centros: número total y porcentaje.

De los datos facilitados por la Consejería de Educación, Formación y Empleo, podemos extraer que el total de alumnos matriculados en los respectivos institutos cada uno de los años fue el siguiente:

Nº	CENTRO	CURSO 2010/2011				CURSO 2011/2012			
		Total ESO	1º	2º	Total 1º Ciclo	Total ESO	1º	2º	Total 1º Ciclo
1	F. Cascales	432	111	112	223	391	74	113	187
2	V. Alguazas	294	74	79	153	363	118	95	213
3	Gil d. Junterón	461	161	94	255	496	156	151	307
4	Aljada	512	134	141	275	562	156	146	302
5	Floridablanca	465	126	123	249	488	127	123	250
6	I. de la Cierva	408	125	100	225	402	101	116	217

Tabla 13. Alumnos de ESO matriculados por centro, por curso escolar, por ciclo y por nivel.

La selección de estos centros se debió a una serie de criterios relacionados con el contexto de la investigación y las características del alumnado y su entorno, los cuales han quedado expuestos detalladamente en el apartado anterior. En síntesis los criterios fueron:

1. **Situación geográfica.** Según el primero de los criterios adoptados, procuramos que hubiese cierta variedad en cuanto a la ubicación geográfica de los centros,

así buscamos dos institutos situados en la capital, uno en pleno centro histórico y el otro en uno de los barrios de la nueva zona de expansión de la ciudad.

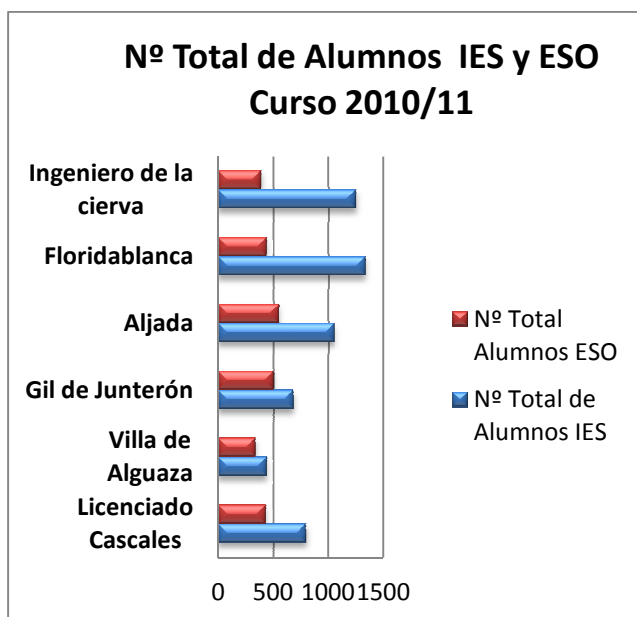
Otros dos centros, pertenecían a sendas pedanías de la periferia de la Murcia, se situaban en la zona conocida como Huerta de Murcia, una al noreste y la otra al sureste de la misma.

Otro de los centro estaba situado, al norte de la ciudad, en uno de los pueblos de la comarca de la Vega Media del Río Segura.

Por último seleccionamos un IES perteneciente a un pueblo de la comarca del Bajo Segura, situado al este de la Región.

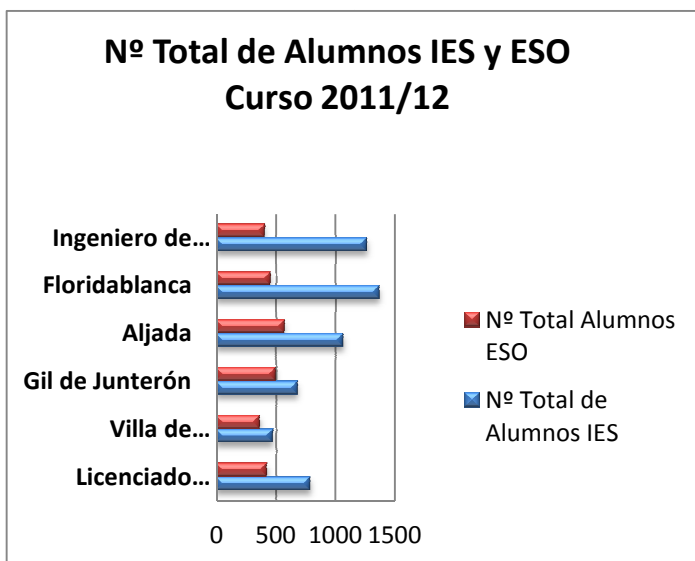
2. **Censo de alumnado.** El segundo criterio elegido lo fue en razón del censo o matrícula de los IES, por lo que combinamos centros que superaban el millar de alumnos, con centros situados por encima del medio millar y centros que se situaban por debajo de esta cifra.

Durante los dos cursos escolares que abarcó el estudio, y respecto al número total de alumnos matriculados en cada centro tenemos que tres de



Gráfica 38. Censo de alumnos: nº total de alumnos y nº total de alumnos ESO de cada IES, curso 2010/2011

ellos, el IES Floridablanca, el Ingeniero de la Cierva y el Aljada, superaban el millar de alumnos. Los IES Licenciado Cascales y Villa de Alguazas, se situaban por encima de los seiscientos y el IES Villa de Alguazas, estaba en torno a los cuatrocientos cincuenta alumnos.



Gráfica 39. Censo de alumnos: nº total de alumnos y nº total de alumnos ESO de cada IES curso 2011/2012

Respecto a los alumnos matriculados en la ESO, tenemos que el IES Aljada superaba los quinientos alumnos, seguido del Gil de Junterón que alcanzaba esa cifra. Los IES Floridablanca, Licenciado Cascales e Ingeniero de la Cierva superaban los cuatrocientos alumnos y el Villa de Alguazas se situaba en torno a los trescientos cincuenta alumnos.

3. **Nivel socioeconómico.** Como tercer criterio, tuvimos en cuenta el poder contar con centros cuyo nivel socioeconómico predominante fuese diferente. Este aspecto ha sido especificado en el apartado dedicado a la descripción del contexto de la investigación.
4. **Oferta educativa de los centros.** Como cuarto criterio fijamos el de contar con centros con ofertas educativas diferentes, que en nuestra opinión, condicionaba la matriculación en los mismos, al ofrecer o no, seguir cursando en el centro otros estudios diferentes a los de enseñanza secundaria obligatoria.

En las siguientes tablas se exponen las características censales de los IES participantes respecto de cada uno de los cursos escolares comprendido en la investigación. En los datos, facilitados por la Consejería de Educación, se destacan los siguientes aspectos: número total de alumnos, total de alumnos de ESO, pasando a desglosar estos últimos en respecto al total de: varones, mujeres, usuarios de transporte escolar, alumnos repetidores, alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE), alumnos extranjeros y alumnos de compensación educativa.

IES	Nº Total de alumnos	Alumnos de ESO							
		Nº total ESO	Alumnos	Alumnas	Transporte	Repetidores	Alumnos ACNEE	Alumnos Extranjeros	Comp. Educat.
Licenciado Cascales	794	432	218	214	0	54	6	83	0
Villa de Alguazas	440	336	172	164	110	59	6	55	23
Gil de Junterón	680	501	263	238	237	102	16	99	25
Aljada	1053	551	290	261	119	40	22	99	21
Floridablanca	1337	438	215	223	112	47	7	82	7
Ingeniero de La Cierva	1251	390	204	186	252	51	11	68	9

Tabla 14: Población de los IES en el curso escolar 2010/2011

IES	Nº Total de alumnos	Alumnos de ESO							
		Alum. ESO	Alumnos	Alumnas	Transporte	Repetidores	Alumnos ACNEE	Alumnos Extranjeros	Comp. Educat.
Licenciado Cascales	785	421	208	213	0	50	7	98	0
Villa de Alguazas	474	361	179	182	106	62	6	61	29
Gil de Junterón	679	495	244	251	230	96	15	92	15
Aljada	1065	571	292	279	134	67	20	104	46
Floridablanca	1369	452	227	225	99	45	6	73	11
Ingeniero de la Cierva	1265	406	213	193	255	58	11	72	14

Tabla 15: Población de los IES durante el curso escolar 2011/2012

Los datos censales más significativos reflejados en las tablas anteriores por centro, teniendo en cuenta la media respecto a los porcentajes de los dos cursos, son los siguientes:

- IES F. Cascales, el censo de estudiantes respecto al sexo está prácticamente al 50%; no se accede al centro con transporte escolar; el

número de alumnos repetidores está en torno al 12%; los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNE), representan un 1,4%; en cuanto a los alumnos extranjeros, se ha producido un ligero aumento al pasar de 19,2% a 23,2%; no hay alumnos de compensación educativa.

- IES Villa de Alguazas, el número de alumnos/as respecto al sexo se ha equiparado en el segundo curso, pasando de una ligera inferioridad de chicas, (48,8%) en el primer curso, a ser prácticamente igual (50,04%); respecto a la utilización de transporte escolar, ha experimentado un descenso del 3,3%, al pasar de un 32,7%, al 29,3% en el segundo año; el número de alumnos repetidores está en torno al 17,4%; los alumnos ACNE, representan un 1,7%; en cuanto a los alumnos extranjeros, el porcentaje prácticamente se mantiene en un 16,6%; los alumnos de compensación educativa, tienen un ligero repunte y pasan del 6,8%, en el primer curso al 8%, en el segundo.
- IES Gil de Junterón, el censo de alumnos respecto al sexo también se ha equiparado en el segundo curso, pasando de una superioridad de chicos que representaba el 52,2% en el primer curso, a ser prácticamente igual; respecto a la utilización de transporte escolar, los datos está alrededor del 46,8%; el número de alumnos repetidores supone el 19,5%; los alumnos con necesidades educativas especiales, representan un 3,1%; en cuanto a los alumnos extranjeros, el porcentaje prácticamente se mantiene en un 19%; los alumnos de compensación educativa, tienen un descenso significativo, y pasan del 5% al 3%.
- IES Aljada, el censo de alumnos respecto al sexo también se mantiene equiparado en los dos cursos; respecto a la utilización de transporte escolar, los datos reflejan que en el segundo año se ha producido un aumento, pasándose de un 21,6% al 23,4%, en el segundo año; el número de alumnos repetidores también ha experimentado un sensible

aumento pasando del 7,2%, al 11,7%; los alumnos ACNE, representan una media del 3,7%; en cuanto a los alumnos extranjeros, el porcentaje prácticamente se mantiene en un 18%; en cuanto a los alumnos de compensación educativa, tienen un aumento destacable, y pasan del 3,8% a más del 8%.

- IES Floridablanca, el censo de alumnos respecto al sexo igualmente se mantiene en los dos cursos, con una ligera superioridad a favor de los chicos que representaba una media del 51,8%, aunque con tendencia a la equiparación; respecto a la utilización de transporte escolar, los datos reflejan se ha producido un descenso, pasándose de más de un 25,5% al 21,9%; el número de alumnos repetidores está en el 10% aproximadamente; los alumnos ACNE, prácticamente se mantienen en el 1,4%; en cuanto a los alumnos extranjeros, el porcentaje ha experimentado un ligero descenso al pasar del 18,7%, al 16%; los alumnos de compensación educativa, también registra un aumento y pasan del 1,6% a más del 2,4%.

- IES Ingeniero de la Cierva, es el único centro en el que se registra, en los dos cursos, una diferencia en el censo de alumnos respecto al sexo, con una ligera superioridad a favor de los chicos que está en un 52,3% frente a un 47,5% aproximado de chicas; respecto a la utilización de transporte escolar, los datos reflejan que prácticamente se mantienen constantes en torno a un 63% de media; el número de alumnos repetidores también ha experimentado cierto aumento pasando del 13,%, al 14,2%; los alumnos ACNE, representan algo más de un 2,7%; en cuanto a los alumnos extranjeros, el porcentaje queda prácticamente estable en torno al 17,5%; los alumnos de compensación educativa, también registra un aumento y pasan del 2,3%, al 3,4%.

3.3.6.2. DEFINICIÓN DE LA MUESTRA DE ALUMNOS

El total de los 956 alumnos que integraban la muestra, realizaron el primer cuestionario, (*cuestionario A*), considerado como primera medición y antes de la implementación del programa de sensibilización. Posteriormente, el número de alumnos que respondió al *cuestionario B-experimental*, destinados al grupo de alumnos que recibieron el tratamiento experimental, fue de 606 alumnos. El total de alumnos que formó parte del grupo de control y respondió al cuestionario del tipo *cuestionario B-control* fue de 330 alumnos, estas respuestas correspondían a la segunda medición que se realizó a los alumnos que no recibieron tratamiento.

Cuestionario	Frecuencia	Porcentaje válido
Antes	956	50,5
Después (Exp.)	606	32,0
Control	330	17,4
Total	1892	100,0

Tabla 16. Número y porcentaje de alumnos por tipo de cuestionario: Antes, Después, Control.

Estos datos reflejan que el 50,5% de los casos que constituyen la base de datos, corresponden a la primera medición, para la cual se utilizó el cuestionario A-antes; esto supone, al mismo tiempo que el total del alumnos de la muestra es de 956, que denominaremos a partir de ahora como *grupo Antes* y que de estos, pasamos a formar dos grupos equivalentes, pero no homogéneos en cuanto a número, a los que se les practicó la segunda medición; de ellos al 32%, es decir a 606 alumnos, o *grupo Después*, se le aplicó el tratamiento o programa experimental de sensibilización, tras el cual se les aplicó la segunda medición, con el cuestionario correspondiente (B-experimental). Al 17%, correspondiente a los alumnos que formaron el *grupo de Control*, 330 casos, se les aplicó la segunda medición, con el cuestionario B-control.

La muestra no estuvo formada por una distribución homogénea de casos durante los dos cursos y así se obtiene el siguiente reparto:

Curso escolar	Frecuencia	Porcentaje válido
2010/11	1058	55,9
2011/12	834	44,1
Total	1892	100,0

Tabla 17. Distribución de nº de participantes por curso escolar.

Es decir, que de los 1892 cuestionarios que forman la base de datos de la investigación, un 55,9% de ellos, 1058, pertenecen al primer curso, mientras que los correspondientes al segundo curso supusieron el 44,1% del total, es decir 834 cuestionarios.

La participación de alumnos en razón de cada uno de los centros, tampoco fue homogénea. Pasamos a detallar los diferentes porcentajes y frecuencias con ayuda de la siguiente tabla:

CENTRO	Frecuencia	Porcentaje
IES F. Cascales	526	27,8
IES Villa de Alguazas	308	16,3
IES Gil de Junterón	172	9,1
IES Aljada	351	18,6
IES Floridablanca	319	16,9
IES Ingeniero de la Cierva	216	11,4
Total	1892	100,0

Tabla 18. Frecuencia y porcentaje de alumnos participantes por cada uno de los centros.

Ordenando esta participación de mayor a menor, tenemos: IES Lic. Cascales con el 27,8%, correspondiente a 526 alumnos; IES Aljada con un 18,6%, correspondiente a 351 alumnos; IES Floridablanca con 16,9%, correspondiente a 319 alumnos; IES Villa de Alguazas 16,3%, con 308 alumnos y el IES Ingeniero de la Cierva con un 11,4%, de participación, correspondiente a 216 alumnos.

En cuanto a la pertenencia de los alumnos a los diferentes cursos de ESO, tenemos los siguientes resultados:

Nivel educativo	Frecuencia	Porcentaje
1-2 ESO	1791	94,7
3-4 ESO	101	5,3
Total	1892	100,0

Tabla 19. Frecuencia y porcentaje de alumnos participantes por nivel educativo.

La tabla muestra refleja el dato al que se hizo referencia al hablar de las características muestrales, que la encuesta iba dirigida prioritariamente a los alumnos del 1º Ciclo de ESO; así vemos que el 94,7% de participación, estaba constituido por alumnos de este ciclo, con un total de 1791 alumnos, y un porcentaje mínimo, el 5,3% correspondía a la participación de los alumnos del 2º Ciclo, 101 alumnos en este caso.

Respecto a la edad del alumnado participante tenemos los siguientes datos:

Edad	Frecuencia	Porcentaje
11,00	18	1,0
12,00	651	34,6
13,00	710	37,7
14,00	355	18,8
15,00	122	6,5
16,00	28	1,5
Total	1892	100,0

Tabla 20. Frecuencia y porcentaje de alumnos participantes por edades

La participación más elevada fue la de los alumnos de 13 años, que supuso el 37,7% del total; seguida se la participación de los alumnos de 12 años con un 34,6%. Sensiblemente inferior fue la participación de los alumnos de 14 años con un 18,8%. Solamente participaron 28 alumnos de 16 años y 18 de 11 años. Estos datos están en consonancia con el hecho de haber dirigido el estudio principalmente a alumnos de del primer ciclo de primaria, cuyos estándares respecto a la edad se colocan en la franja 12-13 años.

En cuanto a la participación respecto a la variable estadística de género, arroja los siguientes datos:

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Mujeres	888	47,0
Varones	1003	53,0
Total	1891	100,0
Total	1892	100,0

Tabla 21. Frecuencia y porcentaje de alumnos participantes por sexo.

La participación de chicos fue algo más elevada constituyendo el 53% del total de la muestra. La participación de las chicas, con una diferencia de seis puntos porcentuales, supuso el 47% del total.

3.3.7. RESULTADOS DE LA FASE III: ESTUDIO EXPLICATIVO

Con este apartado damos paso a la exposición y análisis de resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos utilizados, en esta tercera fase de investigación.

Presentaremos estos datos después de su tratamiento informático con el programa *Statistical Package for the Social Sciences*, (SPSS).

Seguiremos un orden de exposición, comenzando por los resultados de las pruebas de fiabilidad y validez de las escalas formadas por el conjunto de ítems pertenecientes a cada una de las variables de la hipótesis planteada; seguido de los resultados obtenidos por las frecuencias, posteriormente analizaremos el cruce de las mismas, continuaremos por los datos correspondientes a las pruebas de diferencias de medida entre los grupos de alumnos Antes, Después y Control; para finalizar con los resultados obtenidos en la correlación de variables.

Se destacarán aquellos resultados, previamente agrupados por las variables, y objetivos de estudio, que supongan una mayor relevancia para nuestra hipótesis, sirviéndonos para ello de las tablas y gráficos más significativos.

3.3.7.1. FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LAS ESCALAS

Analizaremos la fiabilidad y validez de las escalas de medición contenidas en los cuestionarios pasados a los estudiantes, agrupando los ítems en razón de su pertenencia a cada una de las variables de la hipótesis.

- a) Respecto a la escala destinada a medir los datos relacionados con la primera variable dependiente, **percepción que tienen los alumnos del conflicto**, este análisis arroja el siguiente coeficiente de fiabilidad:

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,826	15

Tabla 22. Fiabilidad de la primera escala, 1ª VD

El Alfa de Cronbach obtenido, nos da un coeficiente de 0,826. Este dato nos indica que la fiabilidad de la escala de medición es alta.

Respecto al análisis de validez, podemos ver en la escala, que sus 15 elementos tienen valores, para el Alfa de Cronbach, por debajo del valor total de la escala. Esto nos indica que si elimináramos alguno de ellos, la fiabilidad bajaría hasta su valor.

En la tabla que mostramos a continuación, se muestran los datos para cada uno de los elementos:

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Peleas	26,5484	55,489	,447	,816
Insultos	25,8717	55,440	,474	,814
Hablar mal de compañeros	26,0969	55,482	,464	,814
Marginar, discriminar a compañeros	26,5424	55,320	,447	,816
Robos	27,1077	57,798	,374	,820
Falta de respeto a profesor	26,5932	56,610	,396	,819
Destrozos en la clase	26,9649	57,154	,392	,819
He tenido conflictos con otros alumnos	26,5642	54,474	,525	,810
He tenido peleas con los compañeros	26,9843	55,245	,493	,812
He insultado a compañeros	26,6186	53,487	,558	,807
He hablado mal de los compañeros	26,9395	55,240	,516	,811
He marginado a compañeros	27,2688	56,992	,489	,813
He participado en robos en el aula	27,5448	60,607	,339	,822
He faltado al respeto a los profesores	27,4165	59,194	,397	,819
He destrozado cosas en la clase	27,4806	59,988	,350	,821

Tabla 23. Validez de la primera escala, 1ª Variable Dependiente

2º Respecto a la fiabilidad de la segunda escala destinada a medir los datos relacionados con la segunda variable dependiente, que hace referencia a la **percepción del modo de afrontar los conflictos**, obtenemos el siguiente resultado:

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,607	24

Tabla 24. Fiabilidad de la segunda escala, 2ª VD

En este caso, el Alfa de Cronbach nos da un coeficiente de 0,607 para el total de los 24 ítems que la integran, que corresponden a la segunda variable. El dato nos indica que esta segunda escala, tiene una fiabilidad medio alta.

Respecto al análisis de validez en la escala, podemos comprobar que 21 de los 24 elementos correlacionan con el total de la misma, en estos casos si elimináramos alguno de ellos, la fiabilidad de la escala bajaría tal y como podemos comprobar en la tabla nº 25:

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Es mejor huir de los conflictos	56,5177	61,321	,185	,598
A los conflictos se responde demostrando tu fuerza	57,1711	62,927	,143	,603
Imponer mediante consejos es una forma de ayudar	55,8119	62,042	,238	,593
En los conflictos lo mejor es no hablar	57,1018	62,412	,167	,600
Los otros no deben darse cuenta de tu enfado	56,8289	61,774	,231	,593
Si te cuentan un conflicto mejor quitarle importancia	56,7624	60,728	,268	,588
Si estas furioso es normal reaccionar violentamente	56,3338	63,682	,080	,611
Has de procurar ganar a toda costa	57,0467	62,127	,201	,596
Se puede solucionar ganando los dos	56,2815	63,800	,072	,612
Prefiero perder para no dejar la amistad	55,8472	63,750	,077	,611
No me importa perder si el otro pierde	56,3833	61,608	,209	,595
Responder con violencia	56,5615	64,550	,020	,619
Huir del conflicto	56,8883	62,097	,199	,596
Resolver hablando dialogando	56,3380	61,912	,159	,601

Resolver con persona neutral	56,3437	60,835	,236	,591
El IES resuelve los conflictos con castigos	55,9420	62,106	,190	,597
El IES resuelve no dando importancia, no actuando	57,3465	63,247	,155	,601
El IES resuelve por el Consejo Escolar	56,6719	58,683	,385	,573
El IES resuelve llamando a los padres	56,0368	60,475	,278	,586
El IES resuelve por medio del tutor	56,0028	61,289	,252	,590
El IES resuelve por servicio de mediación	56,6450	60,275	,259	,588
El mediador es alguien que está en medio	55,9689	60,444	,278	,586
El mediador es una persona neutral que ayuda en la solución	55,8388	63,756	,099	,607
El mediador es quien nos defiende ante los conflictos	56,6379	60,931	,237	,591

Tabla 25. Validez de la segunda escala, 2ª Variable Dependiente

Solo en tres de los ítems hemos encontrado una pequeña desviación respecto al valor total. Para dos de ellos, *Si estás furioso es normal reaccionar violentamente* y *Prefiero perder para no dejar la amistad*, el Alfa de Cronbach es de 0,611; para el otro, *Responder con violencia*, este valor es de 0,619; si hubiésemos decidido eliminar cualquiera de ellos, la fiabilidad total de la escala hubiera subido muy ligeramente, pero nos interesó dejarlos debido a que la información que aportaban, era lo suficientemente valiosa como para que permanecieran en esta agrupación.

3.3.7.2. RESULTADOS POR VARIABLES. ANÁLISIS DE FRECUENCIAS. CRUCE DE VARIABLES ESTADÍSTICAS

Comenzaremos con la presentación y análisis de las frecuencias generales, obtenidas en el grupo de ítems perteneciente a la primera de nuestras variables, que como ya hemos indicado, guarda relación con la percepción de las situaciones de

conflicto observadas, seguidamente mostraremos el cruce de variables para los ítems relacionados con esta percepción.

En segundo lugar nos ocuparemos de la percepción sobre situaciones de conflictos protagonizadas por el alumnado, ya que desde nuestra investigación creímos conveniente plantear esa doble perspectiva que nos posibilitara conocer datos desde esa diferente óptica, la de espectador y la de autor de esas conductas. Igualmente comenzaremos por las frecuencias y después mostraremos los cruces de variables.

También en este apartado referido a la primera variable, mostraremos los resultados obtenidos para una serie de ítems pertenecientes al cuestionario B-Experimental y que tienen como objeto medir el efecto del programa de sensibilización sobre los alumnos del Grupo Experimental, con relación a la comprensión de aspectos esenciales del conflicto.

Finalizaremos este apartado con el análisis de frecuencias respecto a los ítems pertenecientes a la segunda de las variables de la hipótesis relacionada con la percepción de las formas habituales de resolución de conflictos entre compañeros y también de aquellas que utiliza el centro. Posteriormente expondremos los resultados obtenidos al realizar el cruce de variables estadísticas de género, centro, edad y año escolar.

3.3.7.2.1. RESULTADOS OBTENIDOS EN RELACIÓN CON LA 1ª VARIABLE DE HIPÓTESIS. FRECUENCIAS Y CRUCE DE VARIABLES ESTADÍSTICAS

1. Resultados sobre conflictos percibidos:

A. Análisis de frecuencias

En primer lugar expondremos las frecuencias y porcentajes referidos a las distintas modalidades de situaciones conflictivas, percibidas por los alumnos y consideradas habituales en sus propias aulas, desde la óptica de espectadores.

Tales situaciones hacen referencia a agresiones directas como las físicas, en este caso las *peleas*, o verbales como los *insultos* y *hablar mal de los compañeros*; otras situaciones responden a conductas que hacen referencia a la forma de relacionarse, tanto entre iguales, como sucede con la *marginar o discriminar a compañeros*, como con los docentes, en este caso la *faltas de respeto al profesor*; por último tenemos los tipos de acciones dirigidas contra los bienes materiales como son los *robos* y los *destrozos en clase*.

Todas estas situaciones, que suelen ser las manifestaciones de conflictos preexistentes, las pasaremos a denominar, en algunas ocasiones, simplemente conflictos para agilizar el comentario de los datos.

Presentamos los datos que aportan este primer bloque de ítems:

Para las *peleas*, encontramos que el alumnado manifiesta estar *muy de acuerdo* en un 19,8%, y *de acuerdo* en un 17,6%, lo que supone un 37,4% para los valores altos de la escala de medición, equivalente a una frecuencia de 351 casos, frente a un 34,3% que manifiesta no estar *nada de acuerdo* y un 28,4% que manifiestan estar *algo de acuerdo*, lo que supone un 68,7%, es decir 589 alumnos del total de 956, una amplia mayoría, consideran esta forma de conflicto no demasiado habitual.

Pese a ello, tenemos que tener en cuenta el dato de que más de un tercio del alumnado manifiesta estar *muy de acuerdo* en que las peleas se producen habitualmente en sus aulas.

Para el tipo *insultos*, los valores más frecuentes se sitúan en las categorías *muy de acuerdo*, con un 38,2% y *de acuerdo*, con un 27,1%, que sumados alcanzan el 65,3%, equivalente a una frecuencia de 619 casos, frente al 34,6% de respuestas correspondientes a la suma de las categorías que lo consideran *algo* o *nada de acuerdo*, con una frecuencia de 328 casos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
Nada de acuerdo	143	15,1
Algo de acuerdo	185	19,5
De acuerdo	257	27,1
Muy de acuerdo	362	38,2
Total	947	100,0

Tabla 26. Frecuencias sobre la percepción del alumnado respecto a insultos entre compañeros

Por tanto podemos decir que prácticamente dos tercios del alumnado admite que los insultos son un tipo de conflictos percibidos como habitual en sus aula.

Para el tipo de conflicto, *Hablar mal de los compañeros*, extraemos de los resultados, que los porcentajes más elevados se encuentran en las respuestas *muy de acuerdo*, con el 29,3%, lo que equivale a un tercio del alumnado, seguido de la opción *de acuerdo*, con el 25%, siendo la suma de esta tendencia el 54,3%, es decir, con una frecuencia de 513, los alumnos afirman encontrar este conflicto como habitual.

Por su parte, las respuesta *algo de acuerdo*, con un 27%, junto a un 18,7% de alumnos, que se decantan por la opción *nada de acuerdo*, representan un 45,3%, 432 casos, que consideran este tipo de conflictos, como no demasiado habitual. Por consiguiente podemos decir, que las opiniones están divididas casi al 50% entre una tendencia y otra, lo que significa que más de la mitad de alumnos sí percibe *hablar mal de los compañeros*, como conducta habitual.

En el caso de la situación *Margarinar, discriminar a compañeros*, los datos, muestran, que más de la mitad de los alumnos encuestados, marcaron las opción *Nada de acuerdo* o la de *Algo de acuerdo*, con porcentajes de 37,2%, y 25,3% respectivamente, lo que supone una suma de frecuencias de 586 casos que consideran este tipo de conflicto poco habitual, aunque nos volvemos a encontrar con la existencia de más de un tercio de alumnos, 352 casos, equivalente al 37,5%, que manifiestan estar *de acuerdo* o *muy de acuerdo*, en percibir habitualidad en esta actitud entre compañeros.

Los siguientes resultados nos aportan datos sobre la primera actitud contraria a respetar los bienes materiales, *los robos*. Comprobamos que el 61,5% de las respuestas, se manifiestan como *nada de acuerdo* con su percepción, lo que equivale a una frecuencia de 575 casos que, junto al 21% de respuestas, que manifiestan estar *algo de acuerdo* hace un total del 82,6%, correspondiente a una frecuencia de 778 casos, frente a un 9,3% que responde estar *de acuerdo* y un 8,1%, *muy de acuerdo*; la suma de ambas categorías da un 17,4%, que representa una frecuencia de 163 casos, que sí consideran como habitual este tipo de actitud. Por tanto podemos decir que minoritariamente, el alumnado percibe los robos como habituales en sus aulas.

Nos ocupamos a continuación, de los datos obtenidos en relación al conflicto que hace referencia a la relación con los docentes, o sea, *la falta de respeto al profesor*.

Los porcentajes correspondientes a las frecuencias más altas, indican que una mayoría de alumnos se decanta por las categorías *nada de acuerdo* y *algo de acuerdo*; así encontramos que un 34%, correspondiente a una frecuencia de 324 casos, junto al 30,1% correspondiente a 284, cuya suma es el 69,5%, no consideran la falta de respeto al profesor como situación habitual en sus aulas.

No obstante, también en este caso, podemos observar, que más de un tercio de las respuestas, 334, (el 35,6%), está *de acuerdo* o *muy de acuerdo* con que sí es una situación habitual en su clase.

Para finalizar con las frecuencias de este grupo de ítems, recogemos la segunda situación conflictiva, relacionada con los bienes materiales, los *destrozo en clase*, y en este caso los datos aporta que un 53,5%, correspondiente a 502 alumnos, optan por la categoría *nada de acuerdo*, seguidos de 231, equivalente al 24,6%, que lo hacen por la categoría *algo de acuerdo*; frente a un porcentaje del 10,9%, correspondiente a 102 casos, que son los que admite estar *de acuerdo*, junto al 11,1% resultante de una frecuencia de 104 casos, que dicen estar *muy de acuerdo*.

En conclusión, con respecto a la percepción de esta situación, 206 alumnos del total de 939, es decir el 21% del alumnado, considera habitual los destrozos en su aula.

Para el resumen de este primer análisis, adjuntamos las medias obtenidas para cada una de estas conductas:

	Peleas	Insultos	Hablar mal de compañeros	Marginar, discriminar a compañeros	Robos	Falta de respeto al profesor	Destrozos en la clase
N Válidos	940	947	945	938	935	942	939
Media	2,2287	2,8849	2,6487	2,1983	1,6406	2,1720	1,7955

Tabla 27. Medias obtenidas para los tipos de conflictos percibidos.

El orden que establecen los alumnos en la percepción de las distintas situaciones conflictivas, con relación a las medias obtenidas, es: 1º los *insultos*, 2º *hablar mal de los compañeros*, 3º *las peleas*, 4º *la marginación y discriminación a los compañeros*, 5º *la falta de respeto al profesor*, 6º *los destrozos en clase* y 7º *los robos*.

Tabla de contingencias: percepción de situaciones de conflicto en el aula: nada de acuerdo

Nada de acuerdo con la percepción de conflictos en el aula ^a	Respuestas	
	Nº	Porcentaje
Peleas	322	13,5%
Insultos	143	6,0%
Hablar mal de compañeros	177	7,4%
Marginar, discriminar a compañeros	349	14,6%
Robos	575	24,0%
Falta de respeto a profesor	324	13,5%
Destrozos en la clase	502	21,0%
Total	2392	100,0%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1. Los totales se basan en las respuestas.

Tabla 28. Tabla de contingencias sobre la Baja percepción del alumnado, valor (1), respecto a los conflictos producidos entre compañeros.

Al hacer la agrupación dicotómica de las frecuencias sobre la percepción de conflictos en el aula en torno al valor (1), *nada de acuerdo*, encontramos los siguientes resultados reflejados en la anterior tabla: un 13,5% del alumnado opta por considerar que las *peleas* no son habituales en aula; el mismo resultado encontramos para la consideración de que tampoco es habitual que se dé *la falta respeto al profesor*; un 6% opta por considerar que los *insultos* no se dan entre sus compañeros; el 7,4% no considera habitual *hablar mal de compañeros*, y un 14,6% *marginar a los compañeros*; el 24% dice no percibir los *robos*; y el 21% opta por considerar que no se producen

destrozos en el aula. Por tanto la clasificación de las frecuencias de no percepción de las situaciones conflictivas nos proporciona el siguiente orden: los *robos*; los *destrozos*, la *marginación a compañeros*; la *falta respeto al profesor*; las *peleas*; el *hablar mal de compañeros y los insultos*.

Esta clasificación la comparamos con la resultante de la agrupación dicotómica en torno al valor (4), correspondiente a la opción *estar muy de acuerdo* con la percepción de estas situaciones de conflicto. Pasamos a mostrar los resultados en la siguiente tabla:

Tabla de contingencias: percepción de conflictos en mi aula: Muy de acuerdo

Muy de acuerdo con la percepción de conflictos en el aula ^a	Respuestas	
	Nº	Porcentaje
Peleas	186	13,9%
Insultos	362	27,0%
Hablar mal de compañeros	277	20,7%
Marginar, discriminar a compañeros	183	13,7%
Robos	76	5,7%
Falta de respeto a profesor	152	11,3%
Destrozos en la clase	104	7,8%
Total	1340	100,0%

a. Agrupación de dicotomías. Los totales se basan en las respuestas. Tabulado el valor 4.

Tabla 29. Tabla de contingencias sobre la alta percepción del alumnado, valor (4), respecto a los conflictos producidos entre compañeros.

En este caso, los alumnos admiten estar muy de acuerdo con percibir las diferentes situaciones con los siguientes resultados: las *peleas* en un 13,9%; los *insultos* con un 27%; *hablar mal de los compañeros* con un 20,7%; la *marginación o discriminación* con un 13,7%; los *robos* con el 5,7%; la *falta de respeto al profesor* con un 11,3%, y los *destrozos en la clase* con un 7,8%. Por tanto la clasificación de las frecuencias resultante para la percepción de los conflictos, respecto al valor máximo, nos da como consecuencia este orden: los *insultos*, *hablar mal de compañeros*, las *peleas*, la *marginación o discriminación*, la *falta de respeto al profesor*, los *destrozos en la clase* y los *robos*.

Prácticamente hemos obtenido en orden inverso las dos clasificaciones, exceptuando las posiciones ocupadas por marginar o discriminar a los compañeros y la falta de respeto al profesor en las que no se cumple esa inversión, pero corresponden

a posiciones centrales que no varían la confirmación de datos obtenidos hasta el momento y que señalan como las situaciones más percibidas por los alumnos en sus aulas, los insultos y las habladurías y las menos percibidas los robos y los destrozos en la clase.

B. Cruce de variables sobre la percepción del conflicto en relación al género, centro, edad y año escolar.

Expondremos a continuación los resultados obtenidos al realizar cruces de variables estadísticas.

Comenzamos nuevamente por los resultados para el bloque de conflictos percibidos por los alumnos:

En la siguiente tabla aparecen de forma conjunta los resultados obtenidos, para lo cual hemos realizado la agrupación dicotómica tabulada sobre el valor (4) de la escala, correspondiente a la respuesta *muy de acuerdo*; al mismo tiempo se desglosan los datos en razón del **género**:

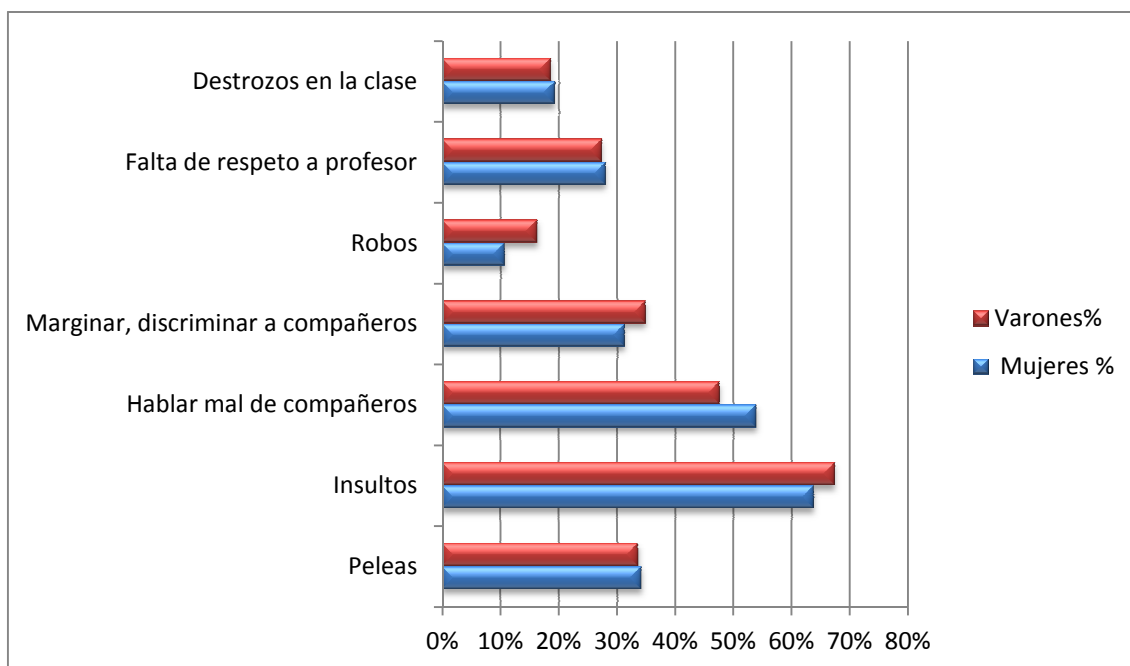
Tabla de contingencias Género

Tipo de conflicto	Frecuencias			Porcentaje
	Mujer	Varón	Total	%
Peleas	83	103	186	33,8
Insultos	155	207	362	65,8
Hablar mal de compañeros	131	146	277	50,36
Marginar, discriminar a compañeros	76	107	183	33,27
Robos	26	50	76	13,8
Falta de respeto a profesor	68	84	152	27,6
Destrozos en la clase	47	57	104	18,9
Total de alumnos	243	307	550	

Tabla 30. Frecuencias y porcentajes sobre la percepción de los distintos tipos de conflicto, con la respuesta “muy de acuerdo”, en razón del sexo.

Comprobamos que el alumnado considera como la situación conflictiva más observada, la de los *insultos*, con un porcentaje del 65,8%, correspondiente a una frecuencia de 155 para las mujeres y 207 para los hombres; seguida de *de hablar mal de los compañeros*, con un porcentaje del 50,36%, correspondiente a una frecuencias de 131 para las mujeres y 146 en los varones; detrás encontramos las *peleas* con un 33,8% correspondiente a las frecuencias de 83 en chicas y 103 e los chicos; muy próximos a éstas se encuentra la conducta de *marginación o discriminación a los compañeros* con un 33,27%, correspondiente a las frecuencias de 76 para las chicas y 107 para los chicos; seguida de la *falta de respeto al profesor*, considerada como muy frecuente, por un porcentaje del 27,6% del alumnado, correspondiente a unas frecuencias de 68 en el caso de las chicas y 84 en el de los chicos; respecto a los *destrozos en clase*, se obtiene un 18,9% correspondiente a unas frecuencias de 47 en el caso de las chicas y 57 en el de los varones y como conflicto con menos porcentaje de observación, tenemos los *robos*, con un resultado del 13,8% correspondiente a unas frecuencias de 26 para las chicas y 50 para los chicos.

Estos primeros datos, nos proporcionan unas frecuencias que aparecen en la mayoría de los casos, inferiores en la columna de las chicas, pero hay que tener en cuenta también, para su correcto análisis, que es distinto el total de personas encuestadas pertenecientes a cada uno de los sexo, 243 en el caso de las chicas, frente a 307 para los chicos, por lo que se hace necesario complementar los datos anteriores, con los resultados aportando por los porcentajes obtenidos en razón del sexo, para ello nos ayudaremos de la siguiente gráfica:



Gráfica 40. Porcentajes sobre la percepción de los tipos de conflictos entre compañeros, en razón del sexo.

Podemos comprobar, también en este caso, que el conflicto percibido con más habitualidad, es el de los *insultos*, y en razón del sexo, hay una diferencia que ronda los cuatro puntos porcentuales, siendo de 63,7% para las chicas, frente a un 67,4% para los chicos.

En segundo lugar, nos aparece la situación *hablar mal de los compañeros*, en este caso, las tendencias cambian y aparece un porcentaje mayor en las mujeres (53,9%), siendo el de los varones el de 47,5%, por tanto, esto supone más de seis puntos porcentuales de diferencia.

Las *peleas* y *marginar o discriminación a compañeros*, que aparecían prácticamente igualadas en los totales, (33,8% y 33,27%) respectivamente, presentan una diferencia cuando contemplamos la variable del sexo, en el caso de las *peleas* los porcentajes aparecen muy próximos, 34,1% para las chicas y 33,5% en los chicos; en el caso de la *marginación o discriminación*, observamos diferencias más apreciables y así se obtiene un porcentaje de 34,8% en los varones, frente al 31,2% en las mujeres.

En el lugar inmediatamente posterior a las anteriores, aparece la *falta de respeto al profesor* en la que los valores en función del sexo aparecen casi igualados, siendo de un 28% para las chicas y un 27,3% para los chicos. A continuación tenemos

los *destrozos en clase*, con porcentajes muy parecidos, nuevamente con un ligero aumento en las chicas, 19.3% siendo el de los chicos de 18,5%.

Por último, y coincidiendo también con los datos totales, aparece la situación de los *robos* con el de menor porcentaje de consideración como conflicto habitual, tanto en las chicas, con un 10,7%, como en los chicos, si bien estos últimos suben en porcentaje más de seis puntos porcentuales, para colocarse en el 16,3%.

En conclusión, encontramos porcentajes muy similares entre chicos y chicas para las conductas *peleas, falta de respeto al profesor y destrozos en la clase*. Se observan diferencias en las restantes, siendo superior para los chicos en las referidas a *robos, marginar o discriminar a compañeros e insultos*. Es superior el porcentaje para las chicas, en la conducta referida a *hablar mal de compañeros*.

No obstante, hemos de valorar estos datos como una aproximación o pista para los que obtendremos posteriormente, tras el análisis de diferencia de medias entre los dos grupos, mediante los cuales podremos comprobar si el género es un factor significativamente diferencial en la percepción de los distintos tipos de conflictos.

Mostramos seguidamente los resultados de esta percepción, en función del **centro escolar**. Nos interesaba comprobar la existencia de diferencias de percepción en función del alumnado de cada uno de los IES. Para ello utilizamos la categoría (4) correspondiente a la opción *Muy de acuerdo*, por lo cual seguimos utilizando la agrupación dicotómica en función de este factor:

Tabla de contingencias. Percepción del conflicto: centro

Percepción de conflictos por centro ^a	Centro						Total
	IES Licenciado Cascales	IES Villa de Alguazas	IES Gil de Junterón	IES Aljada	IES Floridablanca	IES Ingeniero de la Cierva	
Peleas	53 14%	54 16,9%	9 8,8%	30 14,4%	24 12%	16 11%	186 13,9%
Insultos	105 27,8%	73 22,9%	33 32,3%	67 32,3%	52 27,2%	32 22%	362 27%
Hablar mal de compañeros	68 18%	67 21%	25 24,5%	39 18,8%	44 23%	34 23,4%	277 20,6%
Marginar, discriminar a compañeros	51 13,5%	47 14,7%	8 7,8%	25 12%	31 13,5%	21 14,4%	183 13,9%
Robos	17 4,5%	26 8,1%	12 11,7%	6 2,8%	8 4,1%	7 5,6%	76 5,6%
Falta de respeto a profesor	48 12,7%	28 8,8%	11	21 10,1%	23 12%	21 14,4%	152 11,3%
Destrozos en la clase	35 9,5%	23 7,2%	4 3,9%	19 9,1%	9 4,7%	14 9,6%	104 7,7%
Total	377	318	102	207	191	145	1340

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 4. Los totales se basan en las respuestas.

Tabla 31. Tabla de contingencias sobre la percepción de los distintos tipos de conflictos con la respuesta (4) “muy de acuerdo”, en función de cada uno de los IES

Como el **primero** de los conflictos más observados volvemos a encontrar que para cinco de los IES, es el de los *Insultos*; dos de ellos, Gil de Junterón y Aljada, coinciden en el porcentaje, el 32,3%, seguidos del Licenciado Cascales con un 27,8%, el Floridablanca con 27,2% y el Villa de Alguazas con un 22,9%.

Para el Ingeniero de la Cierva, este primer lugar lo ocupa *Hablar mal de los compañeros*, con un porcentaje del 23,4%.

En **segundo** lugar, y también para cinco de los centros, se encuentra el tipo de situación *Hablar mal de los compañeros*, con los siguientes porcentajes, Gil de Junterón (24,5%), Floridablanca (23%), Villa de Alguazas (21%), Aljada (18,8%) y Licenciado Cascales (18%).

En este caso para el Ingeniero de la Cierva, este segundo lugar lo ocupan los *Insultos*, con un porcentaje del 22%.

El **tercero** que aparece en esta clasificación, es el referido a las *peleas* para tres de los centros, Villa de Alguazas con un 16,9%, seguido de Aljada con 14,4% y del Licenciado Cascales con 14%. Para uno de los centros, el IES Floridablanca, este tercer lugar lo ocupa *marginar o discriminación a compañeros*, con un 13,5%, al igual que ocurre en el Ingeniero de la Cierva, pero en este caso, aparece igualado en porcentaje al tipo de conflicto *falta de respeto al profesor*, con un 14,4%.

Para el IES Gil de Junterón, este tercer lugar está ocupado por los *Robos*, con un porcentaje del 11,7%.

El **cuarto** lugar, en opinión de tres centros, lo ocupa el conflicto *marginar o discriminación a compañeros*, estos centros son: Villa de Alguazas con 14,7%, Licenciado Cascales con 13,5%, y Aljada con el 12%.

Este cuarto lugar sería para las *peleas* en opinión de los alumnos del IES Floridablanca, con un 12%, o la *falta de respeto al profesor*, según los alumnos del IES Gil de Junterón, con un 10%.

En **quinto** lugar estaría la *falta de respeto al profesor*, para cuatro de los centros, estos son, Licenciado Cascales con 12,7%, Floridablanca con un 12%, Aljada con 10,1%, y Villa de Alguazas con el 8,8%.

Para los dos centros restantes, este quinto lugar lo ocupan las *Peleas*, son el Ingeniero de la Cierva con un 11% y el Gil de Junterón con 8,8%.

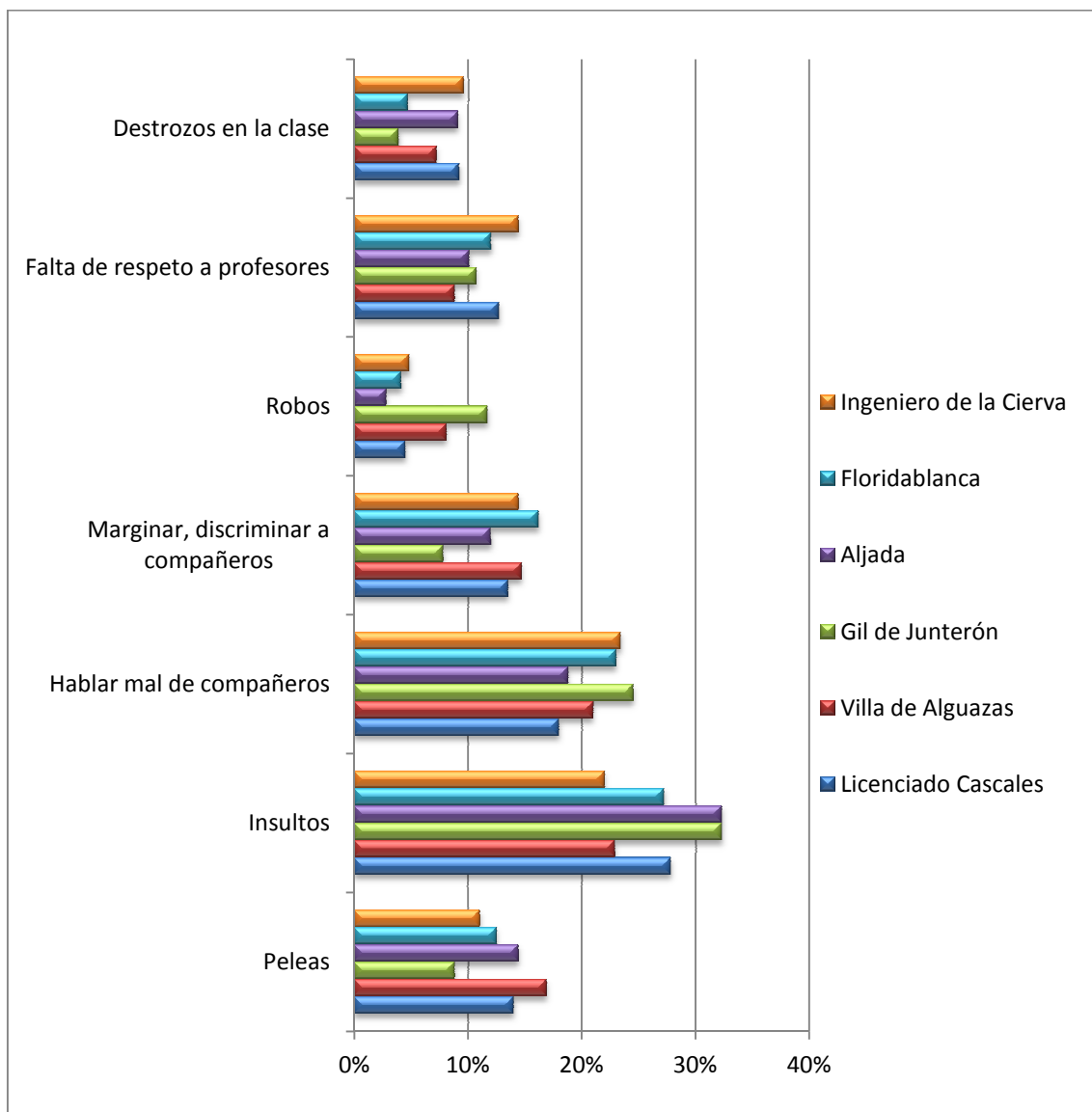
El **sexto** lugar, es ocupado por los *Destrozos en clase* en cuatro de los centros, Ingeniero de la Cierva con un 9,6%, Licenciado Cascales con 9,5%, Aljada con 9,1% y Floridablanca con un 4,7%.

Este sexto lugar lo ocupan los *Robos* en el Villa de Alguazas con el 8,1%, y *marginar o discriminación a compañeros*, con un 7,8% en el IES Gil de Junterón.

En **séptimo** lugar aparecen los robos para cuatro centros, Ingeniero de la Cierva con un 5,6%, Licenciado Cascales con el 4,5%, Floridablanca con un 4,1% y Aljada con un 2,8%.

El séptimo lugar lo ocupan los *Destrozos en clase* en dos de los centros, en el Villa de Alguazas con el 7,2%, y en el Gil de Junterón con un 3,9%.

Estos porcentajes podemos visualizarlos en el siguiente gráfico de barras:



Gráfica 41. Porcentajes sobre la percepción de tipos de conflictos entre compañeros, en función del alumnado perteneciente a cada uno de los IES. Fase Explicativa.

Los datos coinciden en su mayoría, con los expuestos anteriormente, y que hacían referencia a la percepción general de los tipos de conflicto. La gráfica nos muestra además, que existe bastante coincidencia entre los seis IES respecto a la percepción que tienen sus alumnos al considerar como la situación conflictiva más habitual en sus aulas los *insultos*, seguida de *hablar mal de los compañeros*. También hay bastante coincidencia en considerar que los *robos* y los *destrozos en el aula*, son situaciones menos observadas. Para el resto de conflictos los resultados presentan ligeras diferencias en la clasificación.

Volvemos a hacer la salvedad de que los resultados expuestos, son una primera aproximación comparativa, basada en las frecuencias, por lo que más tarde las corroboraremos con los datos obtenidos mediante el análisis de diferencias de medias entre los distintos grupos.

Con relación a la **edad** de los participantes, las frecuencias arrojan los resultados que aparecen en la siguiente tabla:

Tabla de contingencias. Percepción del conflicto: Edad

Percepción de conflictos por edad ^a	Edad						Total
	11,00	12,00	13,00	14,00	15,00	16,00	
Pelear	3	83	54	35	10	1	186
Insultos	3	147	123	62	20	7	362
Hablar mal de compañeros	7	113	89	48	17	3	277
Marginar, discriminar a compañeros	2	72	65	32	10	2	183
Robos	0	37	21	14	3	1	76
Falta de respeto a profesor	2	53	56	30	8	3	152
Destrozos en la clase	0	41	39	17	7	0	104
Total	17	546	447	238	75	17	1340

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 4. Los totales se basan en las respuestas.

Tabla 32. Tabla de contingencias sobre la percepción de los distintos tipos de conflicto con la respuesta (4) “muy de acuerdo”, en razón de la edad.

Vuelven a aparecer los *insultos* como la situación más conflictiva prácticamente en todas las edades. Los últimos lugares siguen ocupándolos los robos y los destrozos en clase. Las frecuencias más altas se concentran en los 12 años, pero también hay que relativizar el dato puesto que es ésta la edad de más participación.

Respecto a la variable estadística **curso escolar**, por la que se tiene en cuenta el año escolar del que proceden los datos de los encuestados, tenemos los siguientes resultados:

Tabla de contingencia. Percepción del conflicto: Año de realización

Percepción de conflictos por curso escolar ^a	Año de realización				Total
	2010/11		2011/12		
	Frecuencias	%	Frecuencia	%	Frecuencias
Peleas	113	34,7	73	33,8	186
Insultos	206	63,38	156	69,33	362
Hablar mal de compañeros	164	50,46	113	50,22	277
Marginar, discriminar a compañeros	112	34,46	71	31,55	183
Robos	45	13,84	31	13,77	76
Falta de respeto a profesor	94	28,92	58	25,77	152
Destrozos en la clase	67	20,61	37	16,44	104
Total	325	59,0	225	41,0	550

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 4. Los porcentajes y totales se basan en las respuestas.

Tabla 33. Frecuencia y porcentaje sobre la percepción de los distintos tipos de conflicto, con la respuesta “muy de acuerdo”, en razón del curso escolar.

Observamos que también al tener en cuenta la variable *curso escolar*, vuelven a aparecer las frecuencias más altas para los *insultos* con 362 casos de un total de 550 respuestas y en último lugar aparecen los *robos* con una frecuencia de 76 casos.

Vemos que las frecuencias son mayores en todos los casos, en los resultados obtenidos para el curso escolar 2010/2011, pero hemos de recordar que también es más alta la participación en este curso que supone el 59% frente al 41%, por este motivo, recurrimos al análisis de los datos que nos aportan los porcentajes y vemos que ha habido un ligero descenso de la percepción en la mayoría de los tipos, durante el curso 2011/2012, excepto en el caso de los insultos que presenta un aumento pasando de un 63,38% del primer año a un 69,33% en el segundo. No obstante, la clasificación obtenida de mayor a menor respecto a la percepción de estas situaciones sigue siendo la misma: insultos, hablar mal de los compañeros, peleas, marginar o discriminar, falta de respeto al profesor, destrozos en la clase y robos.

Por tanto la variable *curso escolar* no presenta diferencias respecto a la percepción de los distintos tipos de situaciones conflictivas.

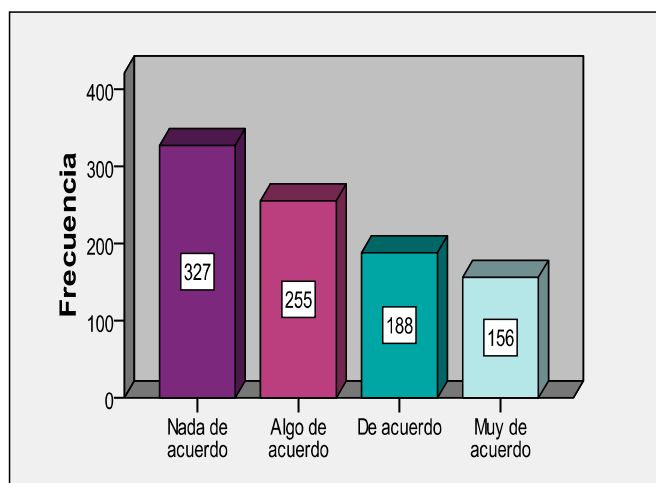
2. Resultados sobre los conflictos protagonizados por los propios alumnos

A. Análisis de frecuencias

Exponemos a continuación las frecuencias obtenidas para las situaciones de conflicto desde la perspectiva de ser protagonista de las mismas.

Siguiendo con la agrupación de ítems de la primera variable, pasamos a mostrar los resultados obtenidos respecto de aquellos ítems que nos dan información sobre el grado de percepción de ese protagonismo:

He tenido conflictos con otros alumnos



Gráfica 42. Frecuencias sobre el reconocimiento de protagonizar conflictos.

He tenido conflictos con compañeros	
	Porcentaje válido
Nada de acuerdo	35,3
Algo de acuerdo	27,5
De acuerdo	20,3
Muy de acuerdo	16,8
Total en %	100,0
Total frecuencia	926

Tabla 34. Porcentaje sobre el reconocimiento de protagonizar conflictos.

De las 926 respuestas obtenidas para la pregunta de *he tenido conflictos con otros alumnos*, podemos observar que las frecuencias más altas se concentran en las categorías *nada* y *algo de acuerdo*, sumando un total del 62,8%, lo que significa que los alumnos manifiestan, en su mayoría, no haber participado en conflictos.

Sin embargo encontramos un porcentaje bastante estimable, en torno al 37,1% de respuestas, que sí admitiría haber participado en conflictos, por lo que se puede concluir que más de un tercio del alumnado considera haber sido protagonista de conflictos.

Al analizar los resultados para cada uno de los conflictos en particular, obtenemos los siguientes resultados:

Respecto a las agresiones físicas o verbales, nos encontramos con los siguientes datos:

1. He tenido peleas con los compañeros		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Nada de acuerdo	540	58,1
Algo de acuerdo	174	18,7
De acuerdo	101	10,9
Muy de acuerdo	115	12,4
Total	930	100,0

Tabla 35. Frecuencias y porcentajes sobre protagonizar peleas.

2. He insultado a compañeros		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Nada de acuerdo	389	41,7
Algo de acuerdo	201	21,5
De acuerdo	171	18,3
Muy de acuerdo	172	18,4
Total	933	100,0

Tabla 36. Frecuencias y porcentajes sobre protagonizar insultos

Para estos dos tipos, el porcentaje más elevado de frecuencias, se encuentra en el valor (1), correspondiente a *nada de acuerdo*, siendo notablemente inferiores para los otros valores, aunque al comparar este descenso, comprobamos que es mucho más acusado en el tipo *peleas*, donde sumados los porcentajes correspondientes a los valores 2, 3 y 4, *algo de acuerdo*, *de acuerdo* y *muy de acuerdo*, la suma permanece por debajo del 42%, mientras que para insultos, esos valores sí que superan el 50%, situándose la suma en un 58%, por lo que podemos concluir que mientras que más de la mitad del alumnado, no considera ser partícipe en las peleas que se producen en sus respectivas aulas; en el caso de los insultos, el resultado se vence algo más hacia considerar que sí ha podido protagonizar insultos en algunas ocasiones.

3. He hablado mal de los compañeros		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Nada de acuerdo	496	53,4
Algo de acuerdo	234	25,2
De acuerdo	99	10,7
Muy de acuerdo	100	10,8
Total	929	100,0

Tabla 37. Frecuencias y porcentajes sobre protagonizar habladurías

Las siguientes tablas nos muestran datos relacionados con las situaciones de conflicto caracterizadas por la relación con los demás, bien con los iguales, o bien con el profesorado.

He marginado a compañeros		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Nada de acuerdo	660	71,4
Algo de acuerdo	142	15,4
De acuerdo	71	7,7
Muy de acuerdo	51	5,5
Total	924	100,0

Tabla 38. Frecuencias y porcentajes sobre protagonizar marginación o discriminación a compañeros

En el caso de la marginación a compañeros, vemos de nuevo que el porcentaje más alto 71,4%, corresponde a la respuesta *nada de acuerdo*, esto significa que con una frecuencia de 660, correspondiente a más de dos tercios del alumnado, considera no haber marginado a sus compañeros, frente a un 13,2%, correspondiente a las categorías *de acuerdo* o *muy de acuerdo*, del alumnado que admite haber marginado a sus iguales. Se puede decir, que la percepción de la práctica de esta forma de relacionarse, es baja.

En este tipo de conflicto, que hace referencia a la mala relación mantenida con el profesorado, encontramos que el 78,1% de alumnos, manifiesta estar en total desacuerdo.

He faltado al respeto a los profesores		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Nada de acuerdo	723	78,1
Algo de acuerdo	124	13,4
De acuerdo	49	5,3
Muy de acuerdo	30	3,2
Total	926	100,0

Tabla 39. Frecuencias y porcentajes sobre protagonizar falta de respeto al profesor

Sin embargo también podemos comprobar que entre las opciones *algo de acuerdo, de acuerdo o muy de acuerdo*, se encuentra un total del 21,9% del alumnado, por lo que podemos considerar, que cierto sector del alumnado reconoce haber adoptado, alguna vez, un trato irrespetuoso al profesorado.

Pasamos a analizar los resultados obtenidos, para los de los dos tipos de conflictos no dirigidos hacia la persona, sino hacia los bienes materiales, en concreto robos y destrozos en el aula:

He participado en robos en el aula		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Nada de acuerdo	799	86,4
Algo de acuerdo	78	8,4
De acuerdo	25	2,7
Muy de acuerdo	23	2,5
Total	925	100,0

Tabla 40. Frecuencias y porcentajes sobre protagonizar robos

Con referencia a la participación en los robos, vemos que el 86,4% del alumnado manifiesta no estar *nada de acuerdo* con la afirmación y un 8,4%, manifiesta estar *algo de acuerdo*, frente a un 5,2% de casos que se manifiestan *de acuerdo o muy de acuerdo* con haber participado en los robos de sus aulas.

Por tanto, podemos concluir que el reconocimiento de esta conducta, es muy bajo, con una frecuencia de 48 casos de un total de 925.

Respecto a la participación en los destrozos causados en la clase, comprobamos que el 83,2%, del alumnado manifiesta estar *nada de acuerdo* con esta afirmación, un 10,3%, admite estar *algo de cuerdo*, mientras que para las dos opciones que sí admiten esta participación en los destrozos, tenemos una suma de porcentajes de 6,5%.

He destrozado cosas en la clase		
	Frecuencia	Porcentaje e válido
Nada de acuerdo	737	83,2
Algo de acuerdo	91	10,3
De acuerdo	31	3,5
Muy de acuerdo	27	3,0
Total	886	100,0

Tabla 41. Frecuencias y porcentajes sobre protagonizar destrozo en clase.

En cuanto a la participación elevada de los alumnos en distinto tipo de conflictos los resultados son los siguientes:

Tabla de contingencia. He participado en conflictos

Mucha participación en conflictos ^a	Respuestas	
	Nº	Porcentaje
He tenido conflictos con otros alumnos	156	23,1%
He tenido peleas con los compañeros	115	17,1%
He insultado a compañeros	172	25,5%
He hablado mal de los compañeros	100	14,8%
He marginado a compañeros	51	7,6%
He participado en robos en el aula	23	3,4%
He faltado al respeto a los profesores	30	4,5%
He destrozado cosas en la clase	27	4,0%
Total	674	100,0%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 4. Porcentajes y totales se basan en los encuestados.

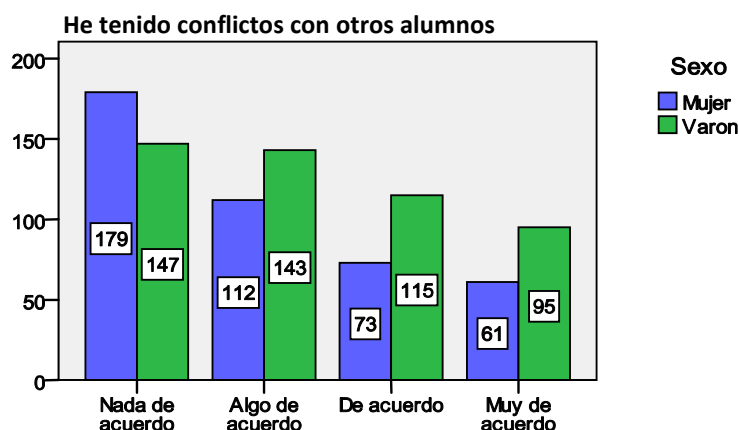
Tabla 42. Tabla de contingencia sobre estar “muy de acuerdo”, respuesta (4), en protagonizar conflictos.

Al analizar los datos que muestra la tabla encontramos que el 23,1% del alumnado admite estar *muy de acuerdo* en haber protagonizado algún tipo de conflicto. Cuando se especifica sobre el tipo de conflicto protagonizado, vuelve a aparecer en primer lugar el *insulto*, con un porcentaje del 25,5%, incluso más elevado que el obtenido para el protagonismo inespecífico. Las *peleas* aparecen en segundo lugar pero con un porcentaje sensiblemente inferior, el 17,1%, seguido de cerca por el obtenido para *hablar mal de los compañeros* con el 14,8%. El reconocimiento de la participación en el resto de situaciones, se sitúa con porcentajes inferiores al 8%.

B. Cruce de variables respecto al protagonismo del conflicto en función del género, centro, edad y año escolar.

Nos ocupamos seguidamente del cruce de variables respecto al reconocimiento de protagonizar situaciones conflictivas.

Al distribuir las frecuencias en razón del **género** obtenemos los resultados que aparecen en la siguiente gráfica:



Gráfica 43. Frecuencias sobre protagonismo en conflictos en función del sexo

Observamos que mientras las respuestas de las chicas van descendiendo progresivamente desde las categorías *nada* o *algo de acuerdo* hacia las categorías *de acuerdo* o *muy de acuerdo*; en los chicos este descenso no es tan acusado y exceptuando la categoría *nada de acuerdo*, las frecuencias son sensiblemente más elevadas.

Tabla de contingencia He tenido conflictos con otros alumnos * Edad * Sexo

Sexo			Edad						Total
			11,00	12,00	13,00	14,00	15,00	16,00	
Mujer	He tenido conflictos con otros alumnos	Nada de acuerdo	6	84	57	23	6	3	179
		Algo de acuerdo	1	53	38	12	6	2	112
		De acuerdo	0	30	26	10	7	0	73
		Muy de acuerdo	1	16	22	18	4	0	61
	Total	8	183	143	63	23	5	425	
Varón	He tenido conflictos con otros alumnos	Nada de acuerdo	1	59	52	23	8	4	147
		Algo de acuerdo	3	50	48	28	13	1	143
		De acuerdo	3	40	40	24	4	4	115
		Muy de acuerdo	2	23	37	23	8	2	95
	Total	9	172	177	98	33	11	500	

b.Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 4. Porcentajes y totales se basan en los encuestados.

Tabla 43. Tabla de contingencia sobre el reconocimiento de protagonizar conflictos con otros alumnos, con la respuesta "muy de acuerdo", en razón de la edad y el sexo.

Los datos observados nos muestran, en primer lugar, que son mayoritarias las frecuencias para los valores *nada* y *algo de acuerdo*, en ambos sexos, y al agrupar estos valores, obtenemos en las chicas una frecuencia resultante de 291 casos, equivalente a un 68,4%. En los chicos, esta suma de frecuencias da un total de 290 casos, equivalentes a un 58%, diez puntos porcentuales menos que en las chicas.

En segundo lugar, también comprobamos la existencia de diferencias entre chicos y chicas, respecto a los resultados de las opciones *de acuerdo* o *muy de acuerdo*, cuya agrupación supone una frecuencia de 134, es decir el 31,5% en las chicas, y 210 equivalente al 42%, para los chicos, refuerzan esa diferencia observada entre chicos y chicas puesto que en esta ocasión, supone nueve puntos y medio porcentuales de diferencia a favor de los chicos, así las respuestas que mantienen haber protagonizado conflictos, se acercan a la media entre los chicos, mientras que en las chicas, esa apreciación, supone un tercio del total.

En ambos casos, las edades que concentran las frecuencias que están *de acuerdo* o *muy de acuerdo* con haber estado implicados en conflictos, son 12, 13 y 14 años, como consecuencia de la mayor participación de esta franja de edades en el estudio.

En cuanto a la relación entre la participación elevada en conflictos, en función de la edad y el sexo, hemos obtenido los siguientes resultados:

Tabla de contingencia. He participado en conflictos*Edad*Sexo

Sexo: Mujer		Edad						Total	%
		11	12	13	14	15	16		
Mucha participación en conflictos ^a	He tenido conflictos con otros alumnos	1	16	22	18	4		61	48%
	He tenido peleas con los compañeros	0	12	13	11	5		41	32,2%
	He insultado a compañeros	1	22	27	17	5		72	55,9%
	He hablado mal de los compañeros	1	14	16	4	6		41	32,2%
	He marginado a compañeros	0	9	6	3	3		21	16,5%
	He participado en robos en el aula	0	1	5	1	0		7	5,5%
	He faltado al respeto a los profesores	0	2	8	1	1		12	9,4%
	He destrozado cosas en la clase	0	3	7	1	1		12	9,4%
Total		2	38	49	29	9		127	

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 4. Porcentajes y totales se basan en los encuestados.

Tabla 44. Tabla de contingencia sobre el reconocimiento de la participación del alumnado en los distintos tipos de conflicto, respuesta “muy de acuerdo”, en razón del género: mujeres.

Observamos en estos resultados que las frecuencias más altas en el caso de las mujeres son, en primer lugar para los *insultos* con un total de 72 casos equivalente al 55,9% y seguidas de las obtenidas para *hablar mal de los compañeros* y las *peleas*, que comparten una frecuencia total de 41 casos. Con frecuencias considerablemente inferiores encontramos *hablar mal de los compañeros* con 21 casos, *falta de respeto al profesor* y *destrozos en clase* con igual número de casos, 12. En último lugar es para los robos, con 7 casos, equivalentes a un 5,5% de las respuestas.

Tabla de contingencia. He participado en conflictos*Edad*Sexo

Sexo: Varón		Edad						Total	%
		11	12	13	14	15	16		
Mucha participación conflictos ^a	He tenido conflictos con otros alumnos	2	23	37	23	8	2	95	55%
	He tenido peleas con los compañeros	0	16	34	16	6	2	74	43,2%
	He insultado a compañeros	1	33	34	22	7	3	100	58,4%
	He hablado mal de los compañeros	2	16	20	16	4	1	59	34,5%
	He marginado a compañeros	1	7	8	9	4	1	30	17,5%
	He participado en robos en el aula	0	3	5	3	5	0	16	9,3%
	He faltado al respeto a los profesores	0	2	9	2	5	0	18	10,5%
	He destrozado cosas en la clase	1	2	6	1	5	0	15	8,77%
Total		2	51	61	37	17	3	171	

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 4. Los porcentajes y totales se basan en los encuestados.

Tabla 45. Tabla de contingencia sobre el reconocimiento de la participación del alumnado en los distintos tipos de conflicto, respuesta “muy de acuerdo”, en razón del género: varones.

En el caso de los varones, los datos que se pueden observar en la tabla muestran que las frecuencias más altas se dan para los *insultos* con una total de de 100 casos correspondiente a un 58,4% y las *peleas*, con una frecuencia de 74 equivalente a un 43,2%. Seguidamente aparecen las *habladurías* aunque con una frecuencia inferior de 59 casos y la *marginación* con frecuencia de 30. El resto de situaciones presentan frecuencias inferiores a 20, estableciéndose el siguiente orden descendente: *falta de respeto al profesor, robos y destrozos en la clase*.

Comparando las dos tablas vemos que los valores, tanto de las frecuencias como de los porcentajes, son más elevados en los chicos que en las chicas, nuevamente y como ocurría en los datos referidos a la percepción de los conflictos, las frecuencias nos ofrecen una primera pista respecto a si existe diferencia de resultados al contemplar la variable de género. La comprobación definitiva de si este elemento es un factor diferencia respecto a la participación o protagonismo de los conflictos lo comprobaremos al analizar las diferencias de medias.

En relación al reconocimiento de la participación del alumnado en los conflictos teniendo en cuenta la variable *centro escolar*, hemos agrupado los resultados de la escala en el valor máximo (4), es decir *muy de acuerdo* con esta participación, para hacer una primera indagación sobre la existencia de diferencias de reconocimiento en razón de los distintos IES y hemos obtenido los siguientes resultados:

Tabla de contingencia: Mucha participación en conflictos^a *Centro

	Centro						Total
	IES Lic. Cascales	IES Villa Alguazas	IES Gil de Junterón	IES Aljada	IES Floridablanca	IES Ingeniero de la Cierva	
He tenido conflictos con otros alumnos	38 52%	39 59%	14 60,8%	29 50,8%	17 37,7%	19 55,8%	156 52,3%
He tenido peleas con los compañeros	27 37%	29 44%	8 34,7%	23 40,3%	18 40%	10 29,4%	115 38,5%
He insultado a compañeros	43 59%	32 48,4%	13 56%	36 63,1%	28 62,2%	20 58,8%	172 57,7%
He hablado mal de los compañeros	23 31,5%	27 41%	8 34,7%	18 31,5%	14 31,1%	10 29,4%	100 33%
He marginado a compañeros	12 16,4%	13 19,7%	2 8,7%	12 21%	8 17,7%	4 11,7%	51 17,1%
He participado en robos en el aula	4 5,4%	6 9,1%	1 4,3%	5 8,7%	4 8,8%	3 8,8%	23 7,7%
He faltado al respeto a los profesores	12 16,4%	5 7,5%	0 0%	10 17,5%	2 4,4%	1 2,9%	30 10%
He destrozado cosas en la clase	8 11%	7 10,6%	1 4,3%	8 14%	3 6,6%	0 0%	27 9%
Total	73	66	23	57	45	34	298

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 4. Porcentajes y totales se basan en los encuestados.

Tabla 46. Tabla de contingencias sobre el reconocimiento de protagonizar conflictos con respuesta “muy de acuerdo” en razón del centro.

De nuevo es preciso observar los porcentajes resultantes de los datos, puesto que el número de participantes no es homogéneo y así encontramos que para el reconocimiento general de participación en conflictos, se destaca el IES Gil de Junterón con un porcentaje del 60,8%, seguido del IES Villa de Alguazas con el 59%, presentando

el menor porcentaje el IES Floridablanca con un 37,7%. En el resto de centros este reconocimiento supera el 50%.

Respecto a los resultados para cada uno de los tipos destacaremos los siguientes datos:

Para los *insultos* encontramos los porcentajes más altos de sus respectivos totales, en los IES Aljada, con un 63,1%, y Floridablanca, con el 62,2%. El resto se halla entre una horquilla que va del 48% al 59%.

Para las *peleas* encontramos que el mayor reconocimiento se da en el IES Villa de Alguazas con un 44% de su total, próximos al 40% se sitúa los IES Aljada, Floridablanca y Cascales. El porcentaje más bajo lo presenta el IES Ingeniero de la Cierva con un 29,4% de su total.

En relación a *hablar mal de los compañeros* encontramos el porcentaje más elevado en el IES Villa de Alguazas con un 41%, siendo el más bajo el del IES Ingeniero de la Cierva con un 29,4% de su total. El IES Gil de Junterón presenta un porcentaje del 34,7%, el resto de los centros se sitúan prácticamente en el 31%.

Respecto a la *marginación o discriminación*, encontramos que el mayor porcentaje lo presenta el IES Aljada con un 21% de su total, seguido del IES Villa de Alguazas con un 19,7%. El menor porcentaje lo encontramos en el IES Gil de Junterón con un 8,7% seguido por el IES Ingeniero de la Cierva con un 11,7% de sus respectivos totales. El IES Floridablanca presenta el 17,7% y el IES Cascales el 16,4%.

Con relación a la *falta de respeto a los profesores* tenemos que los porcentajes de reconocimiento ya son inferiores al 20%, siendo los más altos para los IES Aljada con un 17,5% y Licenciado Cascales con un 16,4% de sus totales. En el resto de Centros se sitúa por debajo del 8%. En el IES Gil de Junterón no se presenta ningún caso.

Para los *destrozos en clase* tenemos porcentajes inferiores al 15%, presentando el más elevado el IES Aljada con un 14% de su total, seguido del Licenciado Cascales con un 11%, siendo el resto inferiores a esta cifra. Para este tipo es el IES Ingeniero de la Cierva el que no presenta ningún caso.

Volvemos a encontrar que los *robos* son también las situaciones que ocupan el último lugar desde el punto de vista del protagonismo de las mismas. En este caso los porcentajes se sitúan por debajo del 10%, encontrándonos el dato más alto en el IES

Villa de Alguazas con un 9,1%. El más bajo se encuentra en el IES Gil de Junterón con un 4,3%. Los IES Aljada, Floridablanca e Ingeniero de la Cierva están en torno al 8% y el IES Licenciado Cascales presenta un 5,4% en el reconocimiento de esta situación.

Respecto al reconocimiento del protagonismo de conflictos en razón del **curso escolar** obtenemos los siguientes resultados:

Tabla de contingencia: Mucha participación en conflictos^a *Curso escolar

He protagonizado conflictos año ^a Respuesta “muy de acuerdo”	Año de realización				Total
	2010/11		2011/12		
	Frecuencias	%	Frecuencias	%	
He tenido conflictos con otros alumnos	89	50,8	67	54,4	156
He tenido peleas con los compañeros	70	40,0	45	36,5	115
He insultado a compañeros	99	56,5	73	59,3	172
He hablado mal de los compañeros	56	32,0	44	35,7	100
He marginado a compañeros	29	16,5	22	17,8	51
He participado en robos en el aula	14	8,0	9	7,3	23
He faltado al respeto a los profesores	17	9,7	13	10,5	30
He destrozado cosas en la clase	15	8,5	12	9,7	27
Total	175		123		298

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 4. Porcentajes y totales se basan en los encuestados.

Tabla 47. Tabla de contingencias sobre el reconocimiento de protagonizar conflictos con respuesta “muy de acuerdo” en razón del curso escolar.

Comprobamos que en ambos cursos la clasificación del reconocimiento del protagonismo de estas acciones es la misma, aparecen los *insultos* como el tipo más reconocido y los *robos* el menos, coincidiendo con la clasificación obtenida para el resto de variables.

La comparación de los datos en función de los años vemos que hay un repunte tanto para reconocimiento general de la participación que pasa de un 50,8% en el primer curso, a un 54,4% en el segundo. Sube igualmente para los *insultos*, de 56,5% a 59,3%, en el segundo año; las *habladurías* pasan del 32% al 35,7%; *marginar o*

discriminar sube del 16,5% al 17,8%; la *falta de respeto al profesor* pasa de un 9,7% a 10,5% y los *destrozos en clase* pasa de 8,5% a 9,7%.

Este reconocimiento es menor en el segundo curso para dos tipos, las *peleas* que bajan de un 40% a al 36,5% y la participación en *robos* que pasa del 8% al 7,3%.

La posterior prueba de diferencia de medias nos indicará si estas diferencias son significativas respecto de la variable *curso escolar*.

3. Resultados sobre el cambio en la comprensión del conflicto

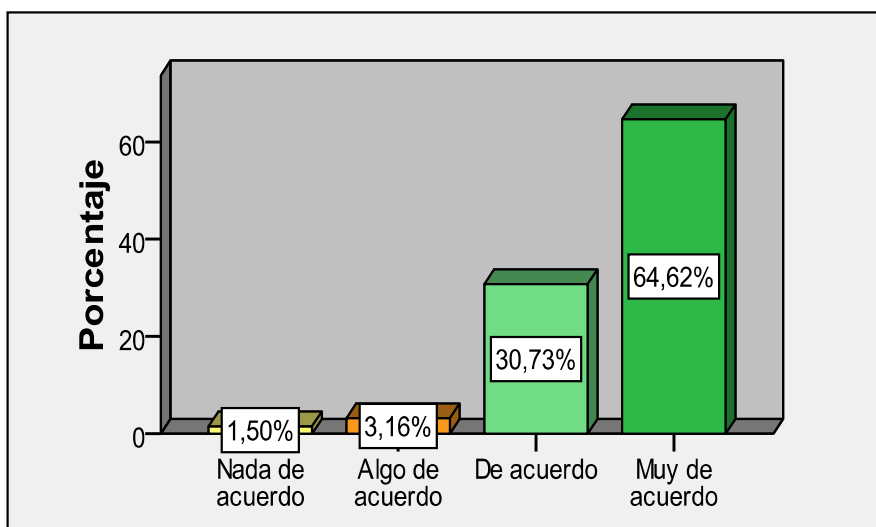
A. Análisis de frecuencias

Nos interesaba también medir el impacto del programa sobre los alumnos del grupo Experimental, respecto al cambio personal que ellos mismos habían experimentado sobre aspectos esenciales del conflicto. Los ítems que utilizamos para esta medición fueron un total de ocho que incluían cuestiones tanto en positivo como en negativo:

- Ahora comprendo mejor lo que es un conflicto
- He aprendido a mejorar mi comunicación
- Mi opinión sobre el conflicto no ha variado
- He aprendido a ponerme en el lugar del otro
- No he aprendido nada sobre comunicación
- He aprendido a expresar mejor mis sentimientos
- Es importante expresar los sentimientos
- Me gustaría seguir aprendiendo resolución de conflictos.

Para el primero de los ítems, que hace referencia a la mejor comprensión del conflicto, tenemos que la frecuencia más altas, 389, se obtiene para el valor (4) *muy de acuerdo*, sobre un total de 602 casos, esto supone un porcentaje del 64,62%. Le sigue la frecuencia obtenida para el valor (3), *de acuerdo*, que obtiene un total de 185, correspondiente al 30,73%.

Ahora comprendo mejor lo que es un conflicto



Gráfica 44. Cambio producido respecto a la comprensión del conflicto.

Frente a los anteriores valores aparecen las opciones (2) y (1) con frecuencias inferiores a los 20 casos y cuya suma de porcentajes es del 4,66%.

Con relación al aspecto de la mejora de la comunicación obtenemos los resultados siguientes:

He aprendido a mejorar mi comunicación

	Frecuencia	Porcentaje válido
Nada de acuerdo	15	2,5
Algo de acuerdo	51	8,4
De acuerdo	274	45,4
Muy de acuerdo	264	43,7
Total	604	100,0

Tabla 48. Cambio producido respecto a la mejora de la comunicación

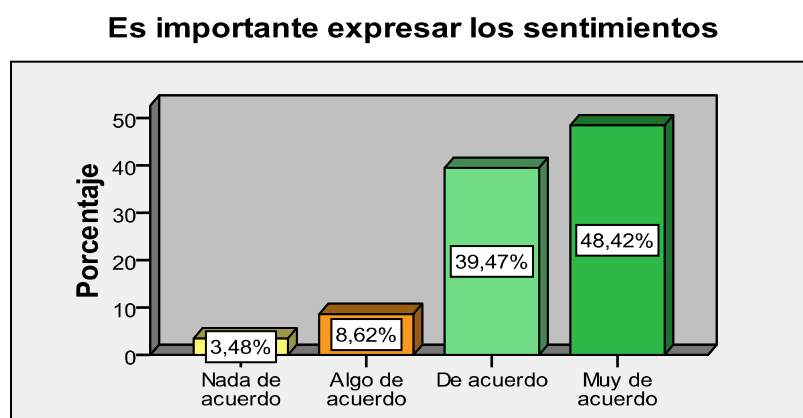
En este caso encontramos el porcentaje más elevado para la respuesta *de acuerdo* con un 45,4%, seguido muy de cerca por el obtenido por la opción *muy de acuerdo* 43,7%, por consiguiente la suma de las frecuencias de estas dos opciones es de 538 de un total de 604 respuestas, frente a los 66 casos que responden estar algo o nada de acuerdo con esta afirmación.

Respecto al ítem referido a no haber experimentado cambio de opinión sobre el conflicto encontramos una frecuencia de 368 casos para la opción *nada de acuerdo* y 184 para *algo de acuerdo*, que suponen un total del 92,3% frente al 6,6% que manifiesta *estar de acuerdo* o *muy de acuerdo* con no haber cambiado de opinión.

La mayoría de alumnos manifiesta haber aprendido a ponerse en el lugar del otro, con un porcentaje del 44,3% para la opción *de acuerdo* y un 42,3% para *muy de acuerdo*, lo que supone un 86,6% de respuestas afirmativas. En este caso las frecuencias de las opciones *algo* y *nada* de acuerdo suman un total de 77 casos de un total de 600 respuestas.

Con una frecuencia de 271, responden los alumnos estar *de acuerdo* con haber aprendido a expresar mejor los sentimientos. A esta opción le sigue la de estar *muy de acuerdo* con frecuencia de 232. Esto significa que el 83,4% de los alumnos responden positivamente frente a un 16,2%, que corresponde a las opciones *algo de acuerdo* o *nada de acuerdo*; esta última opción arroja una frecuencia de 19, de un total de 603 respuestas.

En el caso de conceder importancia a los sentimientos obtenemos para la respuesta *muy de acuerdo*, una frecuencia de 292 casos, seguida de una frecuencia de 238 para la opción *de acuerdo*, esto supone un 87,8% de respuestas positivas. Los porcentajes quedan reflejados en la siguiente gráfica:



Gráfica 45. Cambio producido sobre conceder importancia a la expresión de sentimientos

De igual manera podemos observar que las opciones de respuesta *nada de acuerdo* o *algo de acuerdo* son minoritarias y sumando sus porcentajes dan un total del 12,1%.

En cuanto a la afirmación *me gustaría seguir aprendiendo a resolver los conflictos*, nos encontramos con una mayoría de alumnos que optan por la respuesta *muy de acuerdo*, con una frecuencia de 326 casos, seguida de la opción *de acuerdo* con

una frecuencia de 187 casos, esto supone un 84,9% de respuestas positivas. Las frecuencias correspondientes a las opciones algo y nada de acuerdo suman un total de 91 casos equivalentes al 15%.

Para la valoración global de este cambio, producido después de la realización del programa de sensibilización, hemos recurrido a una agrupación dicotómica de las respuestas agrupándolas sobre el valor (4), *muy de acuerdo*. Los resultados quedan reflejados en la tabla siguiente:

Tabla de contingencias: Comprendo mejor el conflicto: muy de acuerdo

Ahora comprendo mejor el conflictos ^a	Respuestas	
	Nº	Porcentaje
Ahora comprendo mejor lo que es un conflicto	389	71,8%
He aprendido a mejorar mi comunicación	264	48,7%
Mi opinión sobre el conflicto no ha variado	6	1,1%
He aprendido a ponerme en el lugar del otro	257	47,4%
No he aprendido nada sobre comunicación	9	1,7%
He aprendido a expresar mejor mis sentimientos	232	42,8%
Es importante expresar los sentimientos	292	53,9%
Me gustaría seguir aprendiendo resolución de conflictos	326	60,1%
Total	1775	327,5%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 4. Los totales se basan en las respuestas.

Tabla 49. Tabla de contingencias sobre el cambio experimentado por los alumnos respecto a la comprensión del conflicto, valor (4) muy de acuerdo.

Nos encontramos con una amplia mayoría, correspondiente a un porcentaje del 71%, que responde estar muy de acuerdo con comprender mejor lo que es un conflicto. Con porcentaje cercano al 50% los alumnos afirman estar muy de acuerdo con haber aprendido a ponerse en el lugar del otro. Este porcentaje es del 42,2% para la afirmación de haber aprendido a expresar mejor los sentimientos. El 53,9% manifiesta estar muy de acuerdo con la importancia de expresar los sentimientos en caso de conflicto.

Solamente un 1,1% de los casos considera no haber variado su opinión sobre el conflicto y un 1,7% dice no haber aprendido nada sobre comunicación.

El 60,1% de los alumnos del Grupo Experimental afirma estar muy de acuerdo con seguir aprendiendo a resolver mejor los conflictos.

B. Cruce de variables respecto a la mejor comprensión del conflicto en función del género, centro, edad y año escolar.

Comenzamos nuevamente este cruce de variables con las frecuencias obtenidas en función del género y mediante la agrupación dicotómica tabulada sobre el valor (4), *muy de acuerdo*:

Tabla de contingencia: Género

Ha cambiado mi comprensión del conflicto ^a	Frecuencias		Total	Porcentaje
	Mujer	Varón	Total	%
Ahora comprendo mejor lo que es un conflicto	191	198	389	74,8
He aprendido a mejorar mi comunicación	132	132	264	50,7
Mi opinión sobre el conflicto no ha variado	3	3	6	1,1
He aprendido a ponerme en el lugar del otro	135	122	257	49,4
No he aprendido nada sobre comunicación	4	5	9	1,7
He aprendido a expresar mejor mis sentimientos	114	118	232	44,6
Es importante expresar los sentimientos	175	117	292	56,1
Total	262	258	520	

Porcentajes y totales se basan en los encuestados. a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 4.

Tabla 50. Frecuencias y porcentajes sobre el cambio en la comprensión del conflicto, con la respuesta “muy de acuerdo”, en razón del sexo.

Comprobamos que para unos totales muy parecidos de respuestas de mujeres y varones, los resultados de las frecuencias son similares. En ambos grupos aparecen las frecuencias más altas para la afirmación *ahora comprendo mejor lo que es un conflicto*, con un porcentaje del 74,8% y una frecuencia de 191 para las mujeres y algo mayor en los hombres, 198. Seguidamente aparecen en orden descendente los siguientes aspectos; el reconocimiento de la *importancia de expresar los sentimientos* con una frecuencia superior en las chicas, 175 frente a 117 en los chicos; la *mejora de la comunicación*, igualada en frecuencias; el haber aprendido a *ponerse en el lugar del otro*, con mayor frecuencia en el grupo de las chicas y el *haber aprendido a expresar mejor los sentimientos* con frecuencias muy parecidas en los dos grupos. Para los dos ítems que hacen referencia a no haber experimentado cambios tras el programa de

sensibilización, las frecuencias son muy parecidas en los dos grupos y con porcentajes inferiores al 2%.

El cruce de variables respecto al factor centro escolar nos proporciona los siguientes datos:

Tabla de contingencia: Centro

He cambiado mi comprensión del conflicto ^a	IES Cascales	IES Alguazas	IES Gil de Junterón	IES Aljada	IES Floridabl.	IES Ing. de la Cierva	Total
Ahora comprendo mejor lo que es un conflicto	127 76,5%	57 72,15%	27 75%	74 79,5%	65 70,6%	39 72,2%	389 74,8%
He aprendido a mejorar mi comunicación	93 56%	43 54,43%	17 47,2%	43 46,2%	41 44,5%	27 50%	264 50,7%
Mi opinión sobre el conflicto no ha variado	4 2,41%	0 0%	0 0%	1 1,07%	1 1,08%	0 0%	6 1,15%
He aprendido a ponerme en el lugar del otro	92 55,42%	45 56,96%	22 61,1%	33 35,48%	39 42,39%	26 48,14%	257 49,4%
No he aprendido nada sobre comunicación	2 1,20%	1 1,26%	0 0%	3 3,22%	3 3,26%	0 0%	9 1,73%
He aprendido a expresar mejor mis sentimientos	79 47,59%	37 46,8%	22 61,1%	38 40,8%	34 36,95%	22 40,74%	232 44,6%
Es importante expresar los sentimientos	94 56,6%	51 64,55%	24 66,6%	45 48,38%	51 55,4%	27 50%	292 56,1%
Total	166	79	36	93	92	54	520

Porcentajes y totales se basan en los encuestados. a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 4.

Tabla 51. Frecuencias y porcentajes sobre el cambio en la comprensión del conflicto, con la respuesta “muy de acuerdo”, en razón del IES

Los datos nos muestran que, pese a las diferencia de frecuencias debidas a la desigual participación en número de los distintos IES, los porcentajes son similares y están en consonancia con los porcentajes de las frecuencias totales. También podemos observar que, respecto a las frecuencias totales, el orden que se establece con relación al cambio experimentado en los distintos aspectos del conflicto es el mismo en todos los IES, comenzando por la *mejor comprensión del conflicto* y siguiendo de forma decreciente, por la *importancia de expresar los sentimientos*, la *mejora de la comunicación*, la *empatía* y la *mejor expresión de sentimientos*. En la mayoría de los casos esos porcentajes están por encima del 40% o muy próximos a esta cifra.

Para los ítems contrarios al cambio de actitud los porcentajes son menores al 3,5% e incluso en algunos centros no se ha optado ninguna vez por estas respuestas.

En cuanto al cruce de variables respecto a la edad encontramos igualmente que las frecuencias mayores se concentran en la franja 12-13 años, al corresponder a la mayor participación de alumnos de esa edad, e igualmente aparece el mismo orden que en las variables anteriores; en cuanto a los porcentajes sobre los aspectos del conflicto, encontramos diferencias para los ítems referidos a la mejora en el aprendizaje de la expresión de sentimientos, en donde destaca el grupo de alumnos de 15 años con un valor del 86,6%, sobre la media total que es del 50,1%. También encontramos diferencias notables para los ítems que hacen referencia a la importancia de la expresión de sentimientos en la resolución de conflictos y a la disposición a seguir aprendiendo a resolverlos de manera más eficaz. En ambos casos el 100% de alumnos de 16 años contestan afirmativamente; a este respecto vemos que el factor edad es influyente y el porcentaje de respuestas positivas va aumentando gradualmente desde los 11 a los 16 años.

Siguen siendo prácticamente inestimables las frecuencias obtenidas para los ítems contrarios a la producción del cambio de actitud, dichas frecuencias son inferiores a 6 casos.

Con relación al curso escolar en que se realizó la medición nos encontramos con los mismos resultados respecto al porcentaje obtenido para la comprensión del conflicto (78,8%), y prácticamente el mismo resultado para el reconocimiento de la importancia de expresar los sentimientos con un porcentaje superior al 56%; siguen con porcentajes próximos al 50% la mejora de la comunicación, de la empatía y de la expresión de sentimientos. Aparecen igualmente en los dos grupos de alumnos porcentajes menores al 2% para los ítems que hacen referencia a no haber cambiado la opinión sobre el conflicto o a no haber mejorado la comunicación. Respecto a seguir aprendiendo a resolver los conflictos, no se encuentran diferencias notables.

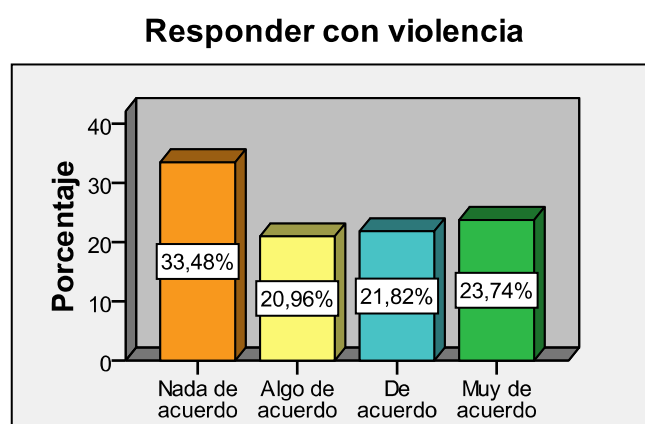
3.3.7.2.2. RESULTADOS OBTENIDOS EN RELACIÓN CON LA 2ª VARIABLE DE HIPÓTESIS. FRECUENCIAS Y CRUCE DE VARIABLES ESTADÍSTICAS

Nos ocupamos seguidamente de los resultados obtenidos en relación a la percepción que tienen los alumnos respecto a las formas habitualmente de resolución de conflictos en sus respectivos centros.

1. Resultados sobre las formas habituales de resolución entre los alumnos

A. Análisis de frecuencias

Para el primero de los ítems, *responder con violencia*, si bien hallamos el mayor porcentaje (33,5%) para la opción nada de acuerdo, encontramos que en segundo lugar, con un 23,3%, aparece la opción estar *muy de acuerdo* con que se usa la respuesta violenta.



Gráfica 46. Los alumnos responden a los conflictos con violencia

Podemos decir, por tanto, que existe una cierta polarización entre las opciones que admiten como habitual la utilización de esta forma de respuesta, con una suma de porcentajes del 45,5%, frente a los que no comparten esta opinión tan claramente, cuya suma de porcentajes es del 54,5%.

En cuanto a la opción de *huir del conflicto* encontramos que un 70,4%, correspondiente a una frecuencia de 653, manifiesta estar *nada de acuerdo* o *algo de acuerdo* con que esta respuesta sea utilizada entre compañeros. Un tercio de los encuestados, 274, admiten que es una respuesta frecuente.

Respecto a la utilización del *diálogo* como respuesta a los conflictos tenemos los siguientes resultados:

	Frecuencia	Porcentaje válido
Nada de acuerdo	246	26,6
Algo de acuerdo	220	23,8
De acuerdo	162	17,5
Muy de acuerdo	298	32,2
Total	926	100,0

Tabla 52. Los alumnos responden a los conflictos dialogando.

Comprobamos que prácticamente un tercio del alumnado dice estar muy de acuerdo con el empleo de esta estrategia de resolución, pero también encontramos que con una frecuencia de 246 se manifiestan en total desacuerdo con su empleo. Por tanto, nuevamente encontramos al alumnado posicionado casi al cincuenta por ciento entre considerar que es o no es habitual recurrir al diálogo para resolver los conflictos.

Con relación a recurrir a una *persona neutral* en situaciones de conflicto, encontramos que las respuestas se hallan con frecuencias similares para todas las opciones y así aparecen frecuencia de 271, de un total de 917 respuestas, para la opción *muy de acuerdo*, 223 para la opción *algo de acuerdo*, 215 responden *nada de acuerdo* y 208 optan por *de acuerdo*. Así pues, tenemos que un 52,3% de los alumnos consideran que esta forma de respuesta es utilizada entre compañeros, mientras que un 47,7% opina lo contrario.

B. Cruce de Variables respecto a la percepción de las formas de resolución de conflictos entre alumnos en función del género, centro, edad y año escolar

Mostramos a continuación los resultados obtenidos para estas formas de resolución entre compañeros, teniendo en cuenta las cuatro variables estadísticas destacadas en nuestro estudio:

Tabla de contingencia formas de responder alum*Género

Los alumnos responden a los conflictos ^a	Sexo				Total	
	Mujer		Varón			
Responder con violencia	98	32,2%	124	40,1%	222	37,8%
Huir del conflicto	50	17,9%	63	20,3%	113	19,2%
Resolver hablando dialogando	157	56,4%	141	45,6%	298	50,7%
Resolver con persona neutral	133	47,8%	137	44,3%	270	45,9%
Total	278		309		587	

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 4. Porcentajes y totales se basan en los encuestados

Tabla 53. Tabla de contingencias sobre las respuestas de los alumnos a los conflictos con la respuesta "muy de acuerdo" en razón del género

Con relación al **género**, observamos en la tabla que las frecuencias son más elevadas en el grupo de los varones para tres de los ítems, y aunque también tenemos en cuenta que es mayor el grupo de chicos que de chicas, al recurrir a los porcentajes obtenidos en ambos grupos, éstos nos confirman valores superiores en el grupo de los varones para las formas *responder con violencia* y *huir del conflicto*. Los porcentajes son mayores en el grupo de las chicas para las opciones *hablar o dialogar* y recurrir a una *persona neutral*. Vemos también que los porcentajes más igualados se encuentran para la opción *huir del conflicto*.

Este primer indicio de diferencias por razón del género respecto a la percepción de las respuestas que dan los alumnos a los conflictos, lo comprobaremos posteriormente al analizar las diferencias de medias.

Con relación al **centro**, este cruce de variables arroja los resultados que se detallan en la siguiente tabla:

Tabla de contingencia forma responder alum*Centro

La respuesta de los alumnos a los conflictos ^a	Centro						Total
	IES Cascales	IES Alguazas	IES Gil de Junterón	IES Aljada	IES Floridablanca	IES Ingeniero de la Cierva	
Responder con violencia	62 38,5%	47 40,1%	15 29,1%	51 53,1%	30 30%	17 26,9%	222 37,7%
Huir del conflicto	34 21,1%	29 24,7%	6 11,7%	13 13,5%	17 17%	14 22,2%	113 19,2%
Resolver hablando dialogando	79 49%	57 48,7%	31 60,7%	41 42,7%	54 54%	36 57,1%	298 50,6%
Resolver con persona neutral	83 51,5%	47 40,1%	22 43,1%	33 34,3%	55 55%	31 49,2%	271 46%
Total	161	117	51	96	100	63	588

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 4. Porcentajes y totales se basan en los encuestados

Tabla 54. Tabla de contingencias sobre las respuestas de los alumnos a los conflictos con la opción "muy de acuerdo" en razón del centro

Referente a la respuesta violenta vemos que la diferencia más apreciable se encuentra entre el IES Aljada, con un porcentaje del 53%, y el Ingeniero de la Cierva que presenta un valor del 26%. El resto de centros se aproxima más a la media porcentual, que es del 37,7%.

Para la huida del conflicto, observamos menores frecuencias en todos los centros y de entre ellas destacamos con el menor porcentaje (11,7%) al IES Gil de Junterón mientras que el mayor (24,7%) corresponde al IES Villa de Alguazas.

Respecto a la opción de recurrir al diálogo como respuesta al conflicto, comprobamos que se obtienen las mayores frecuencias de toda la tabla para cinco de los IES y que los correspondientes porcentajes son superiores al 40%. Se destaca el IES Gil de Junterón con un 60,7%.

En cuanto a recurrir a una persona neutral encontramos que los porcentajes se colocan por encima del 40%, salvo en el caso del IES Aljada cuya resultado es del 34,3%. Por el contrario el IES Floridablanca presenta una porcentaje del 55%.

Podemos decir, por tanto, que hay cierta similitud de porcentajes en la mayoría de los centros con relación a la percepción de empleo de estos recursos, aunque se presenta, en determinados casos, mayor diferencia entre algunos de ellos con relación a determinadas respuestas y así encontramos que el uso de la violencia es menos percibido en el IES Ingeniero de la Cierva; que el IES Gil de Junterón considera menos habitual el recurso a la huída, al mismo tiempo que considera más habitual que los otros centros el recurrir al diálogo. El centro que se destaca por considerar más habitual el recurso a la persona neutral es el IES Floridablanca.

Con relación a la **edad**, los resultados muestran que las frecuencias más altas se obtienen para la franja de edad de 12 a 13 años, debido una vez más, a que este grupo de alumnos constituye la participación más numerosa. Al comparar los porcentajes no hallamos diferencias que merezcan comentario.

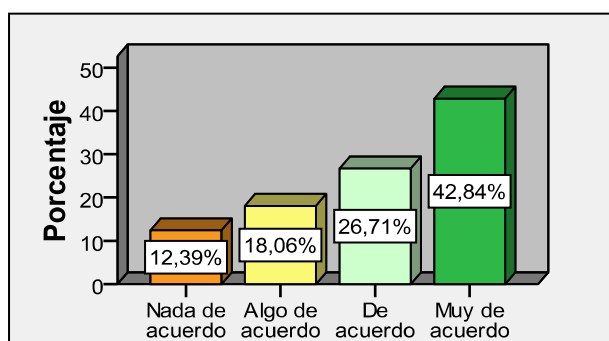
Igual sucede en el caso del cruce de variables con respecto al **año escolar** de realización de la medición.

2. Formas habituales de resolución desde el propio centro

A. Análisis de frecuencias

Para la primera de las formas de resolución, que hace referencia al empleo del castigo o sanción por parte del centro, encontramos que la frecuencia más elevada, 401, corresponde a la opción *muy de acuerdo*, esto supone un porcentaje del 42,84%, seguida de la opción *de acuerdo*, con una frecuencia de 250. Las frecuencias de las opciones *algo* y *nada de acuerdo* suman una total de 285, que como vemos en la gráfica equivalen al 18,06% y al 12,39%, respectivamente.

El IES resuelve los conflictos con castigos



Gráfica 47. El IES resuelve los conflictos recurriendo a las sanciones.

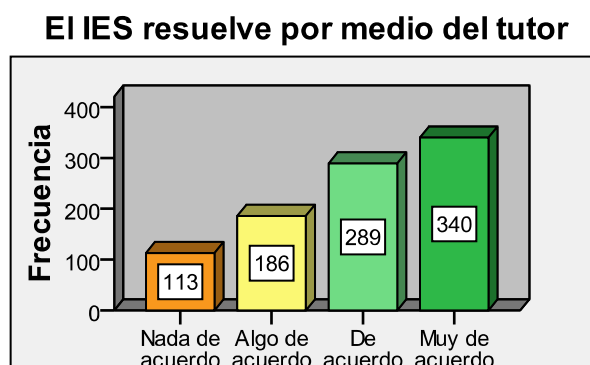
Podemos decir en consecuencia, que el 70% del alumnado considera que el centro recurre a la imposición de una sanción como respuesta habitual a los conflictos.

Respecto a no dar importancia o no actuar cuando surgen los conflictos, obtenemos que solamente una frecuencia de 164, equivalente al 17,9%, opina estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación, y encontramos un porcentaje del 63,59% que manifiesta estar en total desacuerdo, junto al 18,59% que afirma estar solamente algo de acuerdo. Por tanto, podemos decir que el alumnado no considera habitual la no actuación del centro en las situaciones de conflicto.

En cuanto a si el IES resuelve llevando los conflictos al Consejo Escolar, obtenemos que el 32,39% manifiesta que está en *total desacuerdo*, un 28,35% dice estar *algo de acuerdo*, el 20,94% afirma estar *de acuerdo* y el 18,32% *muy de acuerdo*. Por tanto, encontramos que más de la mitad del alumnado no considera habitual esta respuesta.

Respecto a solucionar los conflictos llamando a los padres cuando surge el conflicto, los alumnos opinan mayoritariamente que es una respuesta habitual del centro, ya que para las respuestas *muy de acuerdo* y *de acuerdo* encontramos una suma de frecuencias de 622 de un total de 928, lo que supone que el 69,9% de las respuestas optan por estas opciones, frente al 33% que manifiesta estar algo o nada de acuerdo con esta afirmación.

Con relación a si el centro recurre al tutor en caso de conflictos encontramos igualmente, que las frecuencias más elevadas son para las opciones que confirman como habitual este recurso:



Gráfica 48. El IES resuelve los conflictos recurriendo a la intervención del tutor

Comprobamos en la gráfica que la frecuencia más alta, 340, corresponde a la opción *muy de acuerdo*, seguida de la obtenida para la opción *de acuerdo*, 289, esto supone un porcentaje del 67,8%. El porcentaje del resto de las opciones es del 32,2%.

No es tan mayoritariamente reconocido como recurso del centro acudir a la mediación, y así encontramos que la frecuencia más alta es para la opción *nada de acuerdo* con un total de 309 respuestas, equivalentes al 34,3%, seguida de la opción *algo de acuerdo* que arroja un porcentaje del 29%. En este caso las respuestas para las opciones que sí admiten como habitual este recurso del centro suman el 36,8%.

B. Cruce de Variables respecto a las formas habituales de resolución de conflictos desde el propio centro en función del género, centro, edad y año escolar.

Al hacer el cruce de variables respecto al **género**, y considerando el valor (4), *muy de acuerdo*, hallamos porcentajes muy similares tanto en el grupos de las chicas como en el de los chicos y así encontramos que coinciden en el porcentaje de 42%, al considerar habitual que el centro recurra a la imposición de sanciones para resolver los conflictos. Presentan porcentajes muy similares para las opciones no dar importancia, recurrir al consejo escolar o recurrir a la mediación. Sí existe diferencia en el caso de

resolver recurriendo a la llamada a los padres puesto que el grupo de las chicas presenta un porcentaje del 41,7%, frente al de los chicos que es del 34,4%. Parecida diferencia se percibe para el recurso de la intervención del tutor en donde el grupo de las mujeres presenta un porcentaje del 40,2% y el de los varones es del 33%.

Respecto a la variable estadística **centro escolar**, encontramos los siguientes datos:

Tabla de contingencia EL IES RESUELVE*Centro

Formas habituales de resolución desde el centro ^a	Centro						Total
	IES Cascales	IES Alguazas	IES Gil de Junterón	IES Aljada	IES Floridablanca	IES Ingeniero de la Cierva	
El IES resuelve los conflictos con castigos	100 51,5%	81 63,2%	38 57,5%	63 50,8%	67 63,8%	52 64,1%	401 57,4%
El IES resuelve no dando importancia, no actuando	21 10,8%	19 14,8%	4 6%	10 8%	6 5,7%	6 7,4%	66 9,4%
El IES resuelve por el Consejo Escolar	41 21,1%	53 41,4%	12 18%	21 16,9%	17 16,1%	24 29,6%	168 24%
El IES resuelve llamando a los padres	89 45,8%	69 53,9%	37 56%	61 49,1%	59 56,1%	38 46,1%	353 50,5%
El IES resuelve por medio del tutor	101 52%	68 53,1%	36 54,5%	50 40,3%	50 47,6%	35 43,2%	340 48,7%
El IES resuelve por servicio de mediación	89 45,8%	46 35,9%	23 38,3%	31 25%	13 12,3%	5 6,1%	207 29,6%
Tota	194	128	66	124	105	81	698

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 4. Porcentajes y totales se basan en los encuestados.

Tabla 55. Tabla de contingencias sobre las respuestas a los conflictos desde el centro con la opción "muy de acuerdo" en razón del IES.

Las frecuencias están en consonancia con la participación de los distintos IES, no obstante reflejan prácticamente el mismo orden respecto a la percepción que tienen los alumnos sobre las formas habituales de resolución de conflictos de sus respectivos centros, quedando establecido, según las frecuencias totales, de la siguiente manera: sanción, comunicación a los padres, intervención del tutor, mediación, Consejo Escolar, no actuando.

Al recurrir a los porcentajes encontramos que están muy próximos a la media todos los IES, respecto a la utilización de la sanción, si bien se destaca con el mayor porcentaje el IES Ingeniero de la Cierva con el 64,1%, frente al menor que es el correspondiente al del IES Aljada con el 50,8%.

Para el segundo de los recursos, la comunicación a los padres, encontramos también resultados próximos a la media en todos los centros, siendo el porcentaje más elevado el del IES Floridablanca con un 56,1% y el menor el del IES Ingeniero de la Cierva con 46,1%. Un dato a destacar en esta ordenación es el de que para el IES Licenciado Cascales, aparece en segundo lugar la intervención del tutor.

Respecto al tercer lugar, aparece la intervención del tutor en cinco de los centros, presenta el mayor porcentaje el IES Gil de Junterón con el 54,5%, y el menor el del IES Aljada con un 40,3%. En el IES Licenciado Cascales aparece en este tercer lugar la comunicación a los padres y ésta se encuentra igualada en porcentaje con la utilización de la mediación, siendo en los dos casos del 45,8%.

El recurso a la mediación presenta porcentajes dispares y así tenemos que en tres centros son superiores al 35%, IES Licenciado Cascales, IES Gil de Junterón y el IES Villa de Alguazas; para el IES Aljada el porcentaje se sitúa en el 25%. El IES Floridablanca tiene un porcentaje del 12,3% y el IES Ingeniero de la Cierva, con 6,1%, presenta el porcentaje más bajo y más distante de la media. La causa puede ser la implantación más tardía de este recurso en el centro.

También presenta diferencias notables el recurso a la comunicación al Consejo Escolar de los conflictos producidos entre alumnos y así encontramos destacado el IES

Villa de Alguazas con un porcentaje del 41,4% frente al 16,1% que presenta el IES Floridablanca.

Sí se da unanimidad en considerar poco habitual que los centros no den importancia o no actúen ante los conflictos; en la mayoría ellos los porcentajes se acercan a la media, que es del 9,4%, si bien se destaca el IES Villa de Alguazas con un 14,8% frente al IES Floridablanca cuyo porcentaje es del 5,7%.

En cuanto a la variable **edad**, destacamos una vez más que las mayores frecuencias se encuentran en la franja 12-13 años, por su mayor participación. En cuanto a los datos que ofrecen los porcentajes, vemos que aparecen muy similares y próximos a las medias de las distintas formas de resolución. No es así en el caso de la imposición de sanciones en donde la media es del 57,4%, pero existen dos porcentajes extremos, ya que mientras que para los alumnos de 11 años este porcentaje asciende hasta el 73,3%, en los alumnos de 16 supone el 27,2%. Por el contrario, para la opción de no conceder importancia o no actuar, mientras que no existe ningún caso que apoye esta opción entre los alumnos de 11 años, sí la consideran en un 18,1% los alumnos de 16 años. Respecto al uso de la mediación por parte del Centro, encontramos que el mayor porcentaje de respuestas que se manifiesta muy de acuerdo se encuentra en los alumnos de 14 años, con un porcentaje del 39,3%, mientras que los de 11 años presentan el porcentaje más bajo con un 13,3%. Para el resto de opciones los porcentajes son muy parecidos y próximos al porcentaje total.

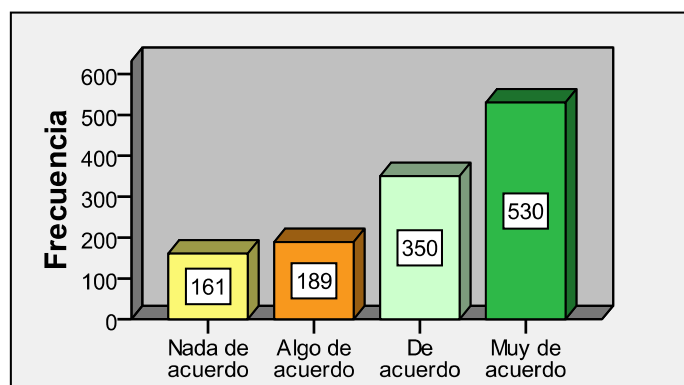
Respecto a la variable **curso escolar**, no encontramos diferencias importantes de porcentajes y se mantiene el mismo orden que vimos con anterioridad, respecto al uso de las distintas alternativas frente a los conflictos por parte de los centros: sanción, comunicación a los padres, intervención del tutor, mediación, Consejo Escolar, no dar importancia o no actuar.

3. Resultados sobre la disposición de los alumnos para aprender a resolver mejor los conflictos.

Con este ítem, incluido tanto en el cuestionario A como en el B-control, pretendíamos saber la disposición del alumnado respecto a aprender formas más eficaces de resolución de conflictos. Para el grupo experimental, la pregunta quedó formulada con un pequeño matiz: *me gustaría seguir aprendiendo a resolver los conflictos*; el cambio se debió a tener en cuenta la realización del programa de sensibilización.

A. Análisis de frecuencias

Me gustaria aprender a resolver mis conflictos



Gráfica 49. Disponibilidad de los alumnos para aprender a resolver los conflictos.

El porcentaje más alto (43,1%), correspondiente a una frecuencia de 530, es para la opción *muy de acuerdo*, seguida de la opción *de acuerdo*, con un 28,5%, mientras que para la opción *algo de acuerdo* fue del 15,4% y para *nada de acuerdo* del 13,1%.

B. Cruce de Variables respecto la disposición del alumnado para aprender a resolver mejor los conflictos en función del género, centro, edad y año escolar.

Respecto a la disposición para aprender formas más eficaces de resolución de conflictos encontramos datos muy similares en función del **género**, y éstos no difieren de los porcentajes de las frecuencias totales. Las frecuencias más altas las

encontramos para las respuestas *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, que sumadas en el caso de las chicas da 426 casos de un total de 579 y en el caso de los chicos da 453 de un total de 650.

Con relación al cruce de variables en función del **centro escolar** obtenemos los siguientes resultados:

Tabla de contingencia Me gustaría resolver*Centro

Me gustaría aprender a resolver mis conflictos	Centro						Total
	IES Cascales	IES Alguazas	IES Gil de Junterón	IES Aljada	IES Floridablanca	IES Ingeniero de la Cierva	
Nada de acuerdo	48 14,8%	26 11,9%	5 4%	30 13,3%	27 13,9%	25 17,12%	161 13%
Algo de acuerdo	59 18,2%	30 13,7%	13 10,4%	51 22,7%	17 8,8%	19 13%	189 15,3%
De acuerdo	75 23,1%	68 31,1%	53 42,4%	62 27,6%	54 27,9%	38 26%	350 28,4%
Muy de acuerdo	142 43,8%	94 43,1%	54 43,2%	81 36,1%	95 49,2%	64 43,8%	530 43%
Total	324	218	125	224	193	146	1230

Tabla 56. Tabla de contingencia sobre la disposición de los alumnos para aprender a resolver mejor los conflictos en función de centro

Siguen encontrándose las mayores frecuencias para las respuestas *muy de acuerdo* y *de acuerdo*. Podemos comprobar en la tabla que en la mayoría de los casos los porcentajes por centro están muy próximos a los porcentajes totales. Tan solo podemos destacar que respecto a la opción *nada de acuerdo*, el IES Gil de Junterón presenta el porcentaje más bajo y más distante del porcentaje total (4%), al mismo tiempo que presenta el más alto para la opción *de acuerdo*; el IES Floridablanca presenta el porcentaje más bajo para la opción algo de acuerdo (8,8%) y el más alto para la opción *muy de acuerdo* con un 49,2%, siendo el más bajo para esta opción, el que presenta el IES Aljada con un 36,1%.

El cruce del resto de variables, **edad** y **curso escolar**, no aporta diferencias que merezcan un análisis pormenorizado.

3.3.7.3. PRUEBAS DE DIFERENCIA DE MEDIAS.

Desde este apartado nos ocuparemos de mostrar los resultados obtenidos al comparar las medias de los distintos grupos. Comenzaremos por los resultados de las variables estadísticas para las que anteriormente hemos realizado los correspondientes cruces respecto a los factores género, edad, centro y año o curso escolar, tanto para la percepción como para el protagonismo de los distintos conflictos. Posteriormente pasaremos a comparar las mediciones realizadas antes y después de la aplicación del programa de sensibilización en el apartado destinado a la *prueba de hipótesis*.

1. Diferencia de medias para los conflictos percibidos

Respecto a los conflictos percibidos, nos ocupamos en primer lugar de la variable de **género**, para la que se ha utilizado la *Prueba t de Student* al tratarse de comparar únicamente dos grupos. Solamente hemos hallado diferencia significativa para el tipo *robos* donde el valor de Sig. (bilateral) es menor a 0,05:

Prueba de muestras independientes

Percepción de Robos: Género	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	13,146	,000	-2,905	932	,004	-,18062	,06217	-,30264	-,05861
No se han asumido varianzas iguales			-2,932	931,999	,003	-,18062	,06160	-,30151	-,05974

Tabla 57. Prueba t-Student sobre la percepción de los tipos de conflicto según el género: robos.

Al analizar las medias, cuyos valores oscilan entre el 4, *muy de acuerdo* y el 1, *nada de acuerdo*, encontramos que en el caso de las mujeres se obtiene un valor de $\bar{x}=1,5448$ y para los varones de $\bar{x}=1,7255$, por tanto se confirma el dato aportado anteriormente por las frecuencias, de que los chicos perciben algo más los robos que las chicas, siendo esta diferencia significativa.

Con relación a la variable **centro escolar** y tras la aplicación de la prueba *Anova*, empleada en esta ocasión por tratarse de la comparación de seis grupos, encontramos que el único centro que presenta diferencias significativas de medias es el IES Villa de Alguazas y lo hace con todos los demás, presentando valores para (sig.) inferiores a 0,05. Al recurrir al análisis de sus medias encontramos que esa diferencia es debida a que presenta medias superiores al resto de los centros en la percepción de los siguientes tipos de conflictos:

- *Peleas* ($\bar{x}=2,7516$), siendo para el resto de centros inferiores a $\bar{x}=2,3000$.
- *Insultos* ($\bar{x}=3,0000$), es superior a la de los IES Cascales, Aljada, Floridablanca e Ingeniero de la Cierva. El IES Gil de Junterón presenta una media con valor superior ($\bar{x}=3,0119$).
- *Hablar mal de los compañeros* también presenta la media más elevada ($\bar{x}=2,8627$), en este caso la más próxima es la del IES Floridablanca con $\bar{x}=2,7143$, para el resto de los centros son inferiores a esta última.
- *Marginar a los compañeros*, en este caso el IES Villa de Alguazas presenta un valor de $\bar{x}=2,4837$, las demás son inferiores a $\bar{x}=2,2100$.
- *Robos* ($\bar{x}=1,8627$), para el resto de centros es inferior; la máxima distancia se da con el IES Floridablanca que presenta de media un valor de $\bar{x}=1,4805$.

Respecto a los restantes conflictos, el IES Villa de Alguazas no presenta el valor más alto de media, en el caso de la *falta de respeto al profesor*, la media más alta es la del IES Ingeniero de la Cierva ($\bar{x}=2,2642$) y para los *destrozos en clase* el valor más alto es para el IES Licenciado Cascales con $\bar{x}=1,9340$. En ambos casos la media del IES Villa de Alguazas es inferior, considerándose, no obstante, significativa esa diferencia.

Podemos concluir, como ya se hizo al analizar las frecuencias, que el factor centro, tampoco es determinante puesto que la mayoría de los datos, respecto a la percepción de los diferentes tipos de conflictos, eran parecidos. La diferencia de medias nos aporta que salvo en uno de los casos, esta primera conclusión se mantiene.

Respecto a la variable *edad*, al indagar sobre la diferencia de medias de los distintos grupos de edad (11, 12, 13, 14, 15 y 16 años) mediante la prueba *Anova* por

tratarse de más de dos categorías, encontramos que en ninguno de ellos se da una diferencia significativa de medias puesto que en todos los grupos encontramos que (sig.) es mayor que 0,05. En consecuencia podemos decir que las diferencias que se hallaron al analizar las frecuencias no llegan a ser significativas.

Con relación a la variable **curso escolar**, recurrimos nuevamente a la *Prueba t de Student* y encontramos que existe diferencia significativa de medias para cuatro de los siete tipos de conflicto: *habladurías*, *marginar a compañeros*, *falta de respeto al profesor* y *destrozos en clase*; en los cuatro casos el valor de Sig. (bilateral) es inferior a 0,05.

Al recurrir a las medias para comprobar la causa de esa diferencia vemos que en todos los casos las medias son superiores para el primer curso escolar 2010/2011, descendiendo en el curso 2011/2012, así en el caso de los *habladurías* se pasa de $\bar{x}=2,7165$ en el primer año, a $\bar{x}=2,5721$ en el segundo; para *marginar a compañeros* se pasa de $\bar{x}=2,2598$ a $\bar{x}=2,1070$; en el caso de la *falta de respeto al profesor* la media de respuestas pasa de $\bar{x}=2,2244$ a $\bar{x}=2,0821$; respecto a los *destrozos en clase* la media pasa de $\bar{x}=1,8543$ a $\bar{x}=1,7015$.

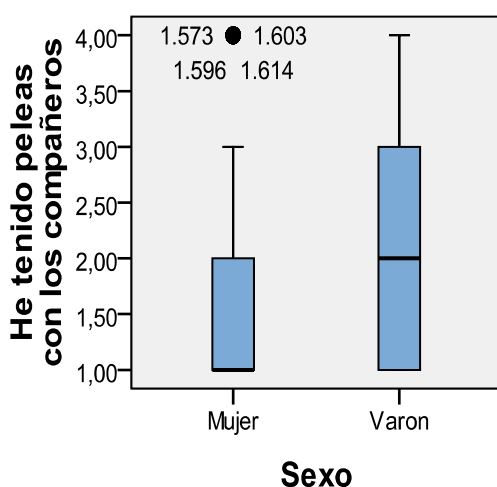
Nuevamente se corrobora el dato observado en las frecuencias respecto a que la percepción de los conflictos por parte de los estudiantes es diferente en los dos **cursos de realización** del estudio, siendo significativamente inferior, para la mayoría de los tipos, en el curso 2011/2012.

2. Diferencia de medias para los conflictos protagonizados

Pasamos a comprobar si se produce diferencia de medias en relación al reconocimiento del protagonismo de conflictos; seguiremos el mismo orden de variables, género, edad, centro, curso escolar:

Respecto a la variable **género** los datos obtenidos tras aplicar la *Prueba t de Student*, nos aportan que hay diferencia significativa de media tanto en el reconocimiento general de la participación en conflictos como en cinco de los tipos. Las medias nos señalan que esa diferencia se encuentra en que presentan valores más altos para los varones y así tenemos que para el reconocimiento de la *participación*

general se pasa de $\bar{x}=2,0128$ en las chicas a $\bar{x}=2,3239$ en los chicos; en el caso de las de las peleas



Gráfica 50. Comparación de medias, protagonismo en las peleas. Género.

la media de las chicas es de $\bar{x}=1,5103$ y en los chicos sube hasta $\bar{x}=1,9761$.

En el diagrama de cajas o boxplot⁸⁷ podemos ver que la dispersión de respuestas en el caso de los varones es mayor, llegando hasta el valor 3 correspondiente a la opción *de acuerdo*. Comprobamos por tanto que el género sí es factor determinante en el reconocimiento del protagonismo en peleas.

Respecto a los *insultos*, la media de las chicas es de $\bar{x}=1,9769$ mientras la de los chicos sube a $\bar{x}=2,2674$, por tanto también en este caso vemos que el género influye.

Para los tres tipos restantes que presentan diferencia significativa tenemos los siguientes valores, los *robos* pasan de $\bar{x}=1,1333$ en las chicas a $\bar{x}=1,2696$; la *falta de respeto al profesor* pasa de $\bar{x}=1,2436$ a $\bar{x}=1,4087$ y los *destrozos en la clase* pasan de un valor de $\bar{x}=1,1897$ a $\bar{x}=1,3391$. Es decir que, menos para los tipos *hablar mal y marginar a compañeros*, el género sí es un factor influyente en el protagonismo de los diversos conflictos.

Con respecto a la variable **edad** encontramos que únicamente presenta diferencia significativa de medias, el grupo de alumnos de 12 años con relación a algún otro grupo respecto a los siguientes tipos de conflictos:

Peleas, el grupo de 12 años presenta una media de $\bar{x}=1,5217$ que es inferior al grupo de 13 con media de $\bar{x}=1,8542$ y al grupo de 14 años con media de $\bar{x}=1,8542$.

⁸⁷ En este tipo de diagramas, introducido por Jhon Tukey 1977, denominados de caja y bigotes, o boxplot, la caja representa los valores centrales y la longitud de la caja indica la dispersión de estos valores.

Insultos, el grupo de 12 años presenta una media de $\bar{x}=1,9534$ significativamente inferior al grupo de 14, cuya media es de $\bar{x}=2,3557$.

Robos, la media del grupo de 12 años que es de $\bar{x}=1,1429$ también es inferior a la del grupo de alumnos de 15 años cuya media es de $\bar{x}=1,4528$.

Falta de respeto al profesor, en este caso el grupo de 12 años presenta deferencia significativa con los de 12 y 15, también por obtener una media inferior de $\bar{x}=1,1553$ frente a la obtenida por los alumnos de 13 años que es de $\bar{x}=1,4576$ y los de 15 cuyo valor es de $\bar{x}=1,5472$.

Destrozos, con relación a este tipo de situación conflictiva el grupo de alumnos de 12 años cuya media es de $\bar{x}=1,1925$, presenta diferencia significativa de media respecto al grupo de 15, que obtiene una media de $\bar{x}=1,5660$.

Con relación a la variable *centro* escolar, no se ha obtenido diferencia significativa de medias respecto al reconocimiento del protagonismo de conflictos.

Respecto a la variable *curso escolar*, solamente se obtiene diferencia significativa de medias para los tipos *marginar a compañeros* y *robos*. En ambos casos descienden las medias para el curso 211/2012.

En el caso de la *marginación* se pasa de un valor de $\bar{x}=1,5196$ en el primer año de participación, a un valor de $\bar{x}=1,4122$ en el segundo. Este dato no confirma el resultado obtenido al analizar las frecuencias.

En cuanto a los *robos*, los valores de las medias son de $\bar{x}=1,2451$ para el primer curso y $\bar{x}=1,1610$ para el segundo. En este caso sí se confirma el dato obtenido al analizar las frecuencias, por lo que podemos deducir que el factor curso escolar sí influyó algo en el reconocimiento de la participación en robos, aunque se trata del tipo de conflictos menos reconocido de todos.

3.3.7.4. PRUEBAS DE LA HIPÓTESIS, DIFERENCIA DE MEDIAS ENTRE LOS GRUPOS A, B-EXPERIMENTAL, B-CONTROL.

En este apartado nos ocuparemos de la comparación de las mediciones antes y después del programa de sensibilización. En este caso al tratarse de la utilización de un diseño experimental, haremos una triangulación de comparaciones del pre y post-test, que da como consecuencia el cotejo entre los grupos Antes-Después, Antes-Control, Después-Control.

A partir de ahora pasaremos a denominar grupo Antes, al integrado por todos los alumnos de la muestra, que realizaron las prueba pretest, grupo Después al grupo experimental o receptor del tratamiento que realizaron las pruebas posttest, y grupo Control, al formado por los alumnos que no recibieron el tratamiento y que realizaron la prueba posttest.

Con este análisis pretendemos dar respuesta a nuestra hipótesis de trabajo, referente a si se ha producido o no el impacto del programa de sensibilización en mediación, con relación a las dos variables establecidas, es decir, en cuanto a la percepción del conflicto y la percepción de las formas de resolución.

Antes de abordar los resultados correspondientes al contraste de medias, tenemos que hacer referencia a Morales Vallejo (2013), cuando habla de los problemas que se suele presentar en el grupo Control, especialmente cuando la muestra de la investigación está integrada por escolares. Estos problemas son los siguientes:

- Mortalidad de los sujetos, los sujetos Después son en la mayoría de los casos menos de los que eran antes. Este descenso es mayor en el grupo de control lo que hace crecer las dificultades en la verificación de diferencias significativas.
- El investigador controla menos a los sujetos del grupo Control, se tiene más acceso a los alumnos del grupo experimental.

- Se produce, por parte de los alumnos, mayor rigor y cuidado en contestar los cuestionarios en el grupo experimental que en el grupo de control. Hay menor presencia del investigador en éste último.
- El grupo de control está a cargo de profesores que pueden no estar tan interesados por la experiencia como los que participan en ella.
- A veces el tiempo transcurrido entre el pre y post-test no es el mismo para ambos grupos; se presentan más dificultades en el grupo de control para que esta sincronía sea factible.
- Los grupos-clase, tienden a adoptar perfiles distintos en cuanto a comportamiento. Como nos dice el precitado autor "Los grupos *cuajan* en un determinado estilo, tienen *en cuanto grupo* experiencias distintas, [...] (op.cit.: 71).

Estos problemas de carácter general, se traducen en nuestro estudio en cuestiones que corroboran todo lo anterior, como el hecho de haber tenido mucho más contacto con el grupo experimental, tras haber llevado a cabo el programa de sensibilización, durante un periodo mínimo de dos meses y haber mantenido una mayor coordinación y cooperación con los tutores de los cursos que integraban este grupo de alumnos.

También hay que considerar que la circunstancia de trabajar con adolescentes, suponen una dificultad añadida a la hora de la recolección de los datos por las propias características de esta etapa de la vida. Como hecho constatable a este respecto, en los resultados ya analizados, hemos visto que había diferencias apreciables por razón de la edad, variando significativamente los datos de los alumnos de 11 años y los de doce, y es precisamente este cambio de edad del alumnado el que se produce entre la primera medición, hecha durante el primer trimestre y la segunda medición, realizada en el segundo e incluso en el tercer trimestre de cada uno de los años escolar en los que realizamos las mediciones.

1. Resultados sobre el impacto del programa de sensibilización respecto a la 1ª variable dependiente de la hipótesis de investigación: cambio en la percepción del conflicto

En este caso utilizamos el análisis de varianza ANOVA de un factor, que nos va a permite obtener la información sobre el resultado de la comparación de medias cuando se trata de comparar tres o más de tres grupos distintos. Se considerará que existe diferencia de medias significativa a nivel igual o inferior al 0.05 (Sig. \leq 0,05). La prueba Sheffé nos indica entre qué grupos existe esa diferencia significativa.

Pasamos a exponer, en primer lugar, los resultados de los ítems relacionados con la primera variable, que pretende demostrar los cambios experimentados por los alumnos en referencia a la percepción del conflicto. Estos ítems comunes a los tres cuestionarios fueron:

1. En la vida siempre hay conflictos y no son ni malos ni buenos.
2. Hay distintos puntos de vista para ver una cosa.
3. En un conflicto lo importante es lo que yo pienso.
4. Los gestos son también una forma de comunicarse.
5. Los conflictos son oportunidades para aprender.

Comenzamos con el ítem que hace referencia a la concepción personal que se tiene de conflicto:

Comparaciones múltiples: 1. En la vida hay conflictos, ni malos ni buenos. Scheffé

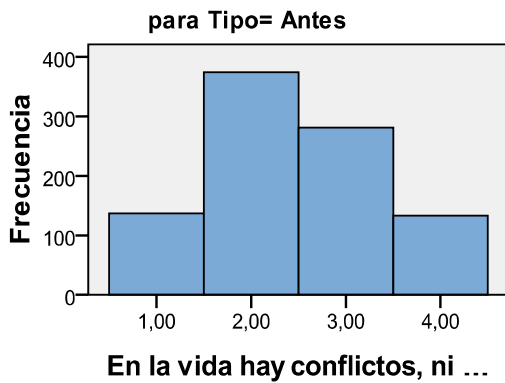
(I) Tipo	(J) Tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Antes	Después	-,97685*	,04320	,000	-1,0827	-,8710
Antes	Control	,34251*	,05315	,000	,2123	,4727
Después	Control	1,31936*	,05689	,000	1,1800	1,4587

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 58. Prueba ANOVA de un Factor sobre cambio en la percepción: el conflicto no es ni bueno ni malo.

Para este ítem, encontramos diferencias significativas entre los tres grupos. Por lo que tenemos que recurrir a los valores de cada una de las medias para averiguar en qué sentido se ha producido esa diferencia.

Con respecto a los grupos Antes-Después, cuyas medias son, para Antes $\bar{x}=2,4432$, y para Después $\bar{x}=3,4243$, la comparación de estos datos, indica que se ha producido un cambio en el sentido de que los alumnos del grupo experimental, tras

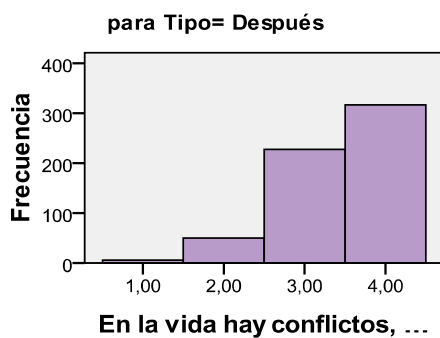


Gráfica 51. En la vida hay conflictos y no son ni buenos ni malos. Grupo Antes

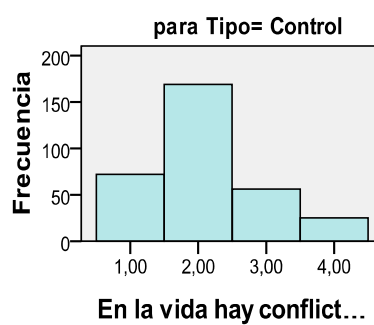
la realización del programa de sensibilización, se decantan más claramente por los valores 3 y 4, correspondientes a las respuestas *de acuerdo* y *muy de acuerdo*. El grupo Control, con Media de $\bar{x}=2,1056$, se aleja de estos valores, y aparece más cercano a los valor 2 y 1 equivalentes a *algo de acuerdo* y *nada de acuerdo*. Esto explica que también se haya producido diferencia significativa entre

los grupos Antes-Control, pero la diferencia se ha dado en sentido opuesto.

En consecuencia podemos decir que el programa ha producido impacto respecto a tener una visión más neutral de los conflictos.



Gráfica 52. En la vida hay conflictos y no son ni buenos ni malos. Grupo Experimental.



Gráfica 53. En la vida hay conflictos y no son ni buenos ni malos. Grupo Control.

Al observar los tres gráficos, comprobamos esa diferencia significativa producida en los tres grupos, e igualmente comprobamos el sentido contrario en el que se ha producido respecto al Antes-Después, Antes-Control y Después-Control.

Para el segundo de los ítems referido a considerar la existencia de distintos puntos de vista sobre una misma realidad, los resultados obtenidos respecto al posible cambio de percepción son los siguientes:

Comparaciones múltiples: 2. Hay distintos puntos de vista Scheffé

(I) Tipo	(J) Tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Antes	Después	-,18886*	,03838	,000	-,2829	-,0948
Antes	Control	,20511*	,04727	,000	,0893	,3209
Después	Control	,39397*	,05063	,000	,2699	,5180

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 59. Prueba ANOVA de un Factor sobre cambio de percepción: hay distintos puntos de vista.

Nuevamente encontramos diferencias para los tres grupos, en este caso sus medias son para el grupo Antes $\bar{x}=3,4281$, para Después $\bar{x}=3,6206$, y para Control $\bar{x}=3,2236$.

Una vez más la significación del cambio se produce en sentido inverso en los grupo experimental y control, aunque para los tres grupos, los valores de las respuestas están situados entre el 3 y el 4, lo que significa que desde un principio los alumnos entienden que existen distintos puntos de vista para ver la realidad. No obstante, se puede percibir impacto del programa, porque en el grupo Después la aproximación de las respuestas a lo opción muy de acuerdo, es más acusada.

Pasamos a comparar los resultados obtenidos respecto a la valoración del pensamiento personal en las situaciones de conflicto:

Comparaciones múltiples: 3. En un conflicto lo importante es lo que yo pienso Scheffé

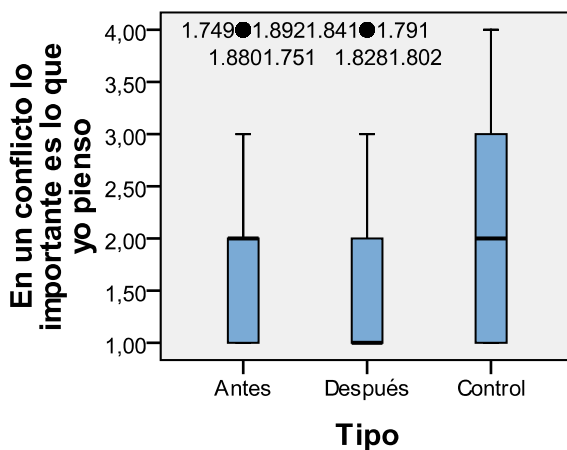
(I) Tipo	(J) Tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Antes	Después	,19388*	,04960	,000	,0724	,3154
Antes	Control	-,22210*	,06093	,001	-,3713	-,0728
Después	Control	-,41598*	,06524	,000	-,5758	-,2562

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 60. Prueba ANOVA de un Factor sobre cambio de percepción: Lo importante es lo que yo pienso.

La tabla nos muestra esa diferencia significativa producida nuevamente en los tres grupos. Las medias obtenidas, en esta ocasión, son para el grupo Antes $\bar{x}=1,8659$, para Después $\bar{x}=1,6606$, y para el grupo de Control $\bar{x}=2,0683$.

La comparación Antes-Después, indica que la diferencia experimentada



Gráfica 54. Cambio de percepción: en un conflicto lo importante es lo que yo pienso.

representa que el grupo Después opta más decisivamente por las opciones *nada de acuerdo* o *algo de acuerdo*; mientras que el grupo Control, incluso considera también el valor 3 correspondiente a la opción *estar de acuerdo*, en este caso, con que en un conflicto lo importante es lo que uno piensa.

En el diagrama de cajas vemos representada esta mayor dispersión de valores de respuesta en la duplicidad y longitud de la caja del grupo Control. Se puede considerar por tanto que el programa ha producido impacto, al conseguir que se deje de estimar el propio pensamiento como lo más importante en situaciones de conflicto. Se refuerza el efecto producido al comprobar, en los alumnos del grupo Control, que esta opinión se radicaliza al pasar el periodo de adaptación en el nuevo centro de Secundaria.

Respecto al ítem que hace referencia a la comunicación no verbal, los datos obtenidos son los siguientes:

Comparaciones múltiples: 4. Los gestos son una forma de comunicarse Scheffé

(I) Tipo	(J) Tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Antes	Después	-,09768	,04550	,100	-,2091	,0138
Antes	Control	,23705*	,05590	,000	,1001	,3740
Después	Control	,33473*	,05987	,000	,1881	,4814

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 61. Prueba ANOVA de un Factor sobre cambio de percepción: los gestos son una forma de comunicarse.

Podemos comprobar esta vez, que no se ha producido diferencia entre el grupo inicial y el experimental. Sus medias son muy similares, para el grupo Antes tenemos una media de $\bar{x}=3,3070$, para el grupo Después $\bar{x}=3,4060$.

Sí vemos que se ha producido diferencia significativa respecto al grupo Control, cuya media es de $\bar{x}=3,0807$, y esta diferencia se produce respecto a los otros dos grupos.

No podemos asegurar que el programa haya producido un cambio de percepción respecto a esta afirmación. Los datos muestran que los alumnos, con anterioridad a la aplicación del programa, ya entendían que los gestos son una forma de comunicarse, y en todos los casos los valores 3, y 4, *de acuerdo y muy de acuerdo* ha representado las respuestas mayoritarias.

Aunque la existencia de diferencia significativa de media entre los Grupos Antes-Control y Después-Control nos inclina a pensar que el grupo control vuelve a dispersar más sus respuestas y no contestar con tanta firmeza como lo hace el grupo experimental, esto podría considerarse como un tipo de efecto producido por el programa.

Con el siguiente ítem pretendemos averiguar si se ha producido un cambio en la concepción del conflicto hacia su connotación positiva, los datos obtenidos al respecto son:

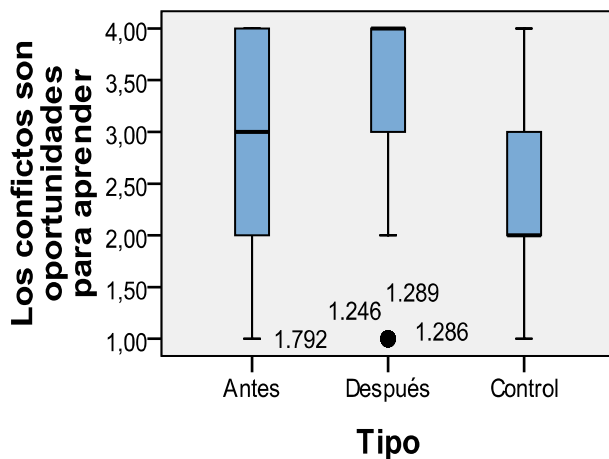
Comparaciones múltiples: 5. Los conflictos son oportunidades para aprender Scheffé

(I) Tipo	(J) Tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Antes	Después	-,71488*	,04894	,000	-,8348	-,5950
Antes	Control	,23378*	,06042	,001	,0858	,3818
Después	Control	,94865*	,06463	,000	,7903	1,1070

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 62. Prueba ANOVA de un Factor sobre cambio de percepción: los conflictos son oportunidades

Volvemos a encontrarnos con diferencias significativas en los tres grupos, recurriendo a las medias que, en este caso son para el grupo Antes $\bar{x}=2,6919$, para el grupo Después $\bar{x}=3,4010$ y para el Control $\bar{x}=2,4472$; podemos apreciar nuevamente esta diferencia, producida en sentido contrario entre los grupos Antes-Después y Antes-Control. En el primer caso nos indica que el grupo Control opta más por las respuestas de acuerdo y muy de acuerdo, en considerar que los conflictos pueden ser oportunidades para aprender, mientras que en el grupo Control la opción por estos valores disminuye. Esta disminución es más acusada al comparar las medias de los grupos Después-Control.



Gráfica 55. Cambio de percepción: los conflictos son oportunidades para aprender.

Al observar el diagrama vemos la mayor dispersión de respuestas en el grupo Antes, al mismo tiempo que comprobamos la diferencia entre las preferencias de respuestas entre el grupo Después y Control. Por consiguiente podemos decir que se ha producido impacto en el grupo experimental como

consecuencia del desarrollo del programa de sensibilización.

2. Resultados sobre el impacto del programa de sensibilización respecto a la 2ª variable dependiente de la hipótesis de investigación: cambio en la percepción de las estrategias de resolución de conflictos.

Se exponen a continuación los datos obtenidos respecto de los ítems destinados a medir la segunda variable, es decir, el posible cambio de percepción en las formas de resolución de conflictos. Diferenciaremos entre las formas generales de afrontamiento, las que debería adoptar el centro y las que deberían adoptar los alumnos.

A. Cambio de percepción sobre las formas de afrontamiento de los conflictos.

En este primer apartado, los ítems eran comunes a los tres cuestionarios, y diferenciamos un total de 11 ítems:

1. Es mejor huir de los conflictos
2. A los conflictos se responde demostrando tu fuerza
3. Imponer mediante consejos es una forma de ayudar
4. En los conflictos lo mejor es no hablar
5. Los otros no deben darse cuenta de tu enfado
6. Si te cuentan un conflicto, mejor quitarle importancia
7. Si estas furioso es normal reaccionar violentamente
8. Has de procurar ganar a toda costa
9. Se puede solucionar el conflicto ganando los dos
10. Prefiero perder para no dejar la amistad
11. No me importa perder si el otro pierde.

Nuevamente aplicamos el análisis ANOVA para conocer la existencia de diferencias entre los grupos Antes, Después y Control, respecto a las distintas variables. La prueba Sheffé nos indica entre que grupos hay diferencias

Comenzamos con el análisis de los resultados obtenidos para la primera opción, que hace referencia a la respuesta evasiva ante los conflictos:

Comparaciones múltiples: 1. Es mejor huir de los conflictos

(I) Tipo	(J) Tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Antes	Después	,49858*	,05829	,000	,3558	,6414
Antes	Control	,02210	,07142	,953	-,1529	,1971
Después	Control	-,47648*	,07663	,000	-,6642	-,2888

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

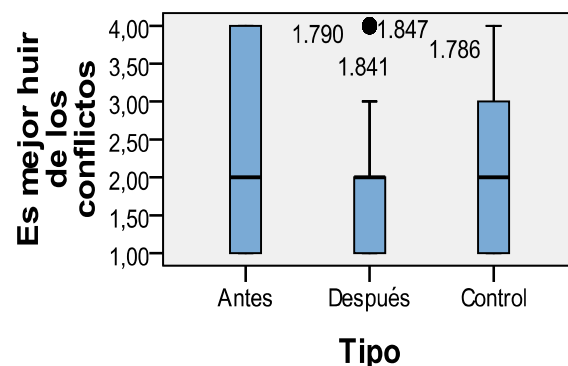
Tabla 63. Prueba ANOVA de un Factor sobre cambio de percepción sobre las formas de resolución de conflictos: huir de los conflictos.

Para este ítem comprobamos que existe una diferencia significativa de medias entre los grupos Antes-Después del programa de sensibilización, mientras que no hallamos diferencia entre el grupo Antes-Control. Este dato es muy revelador respecto al impacto del programa producido en los alumnos participantes en el mismo, cuando éste va unido a la comprobación de que los grupos Antes-Control no presentan diferencia significativa, como sucede en este caso. Podemos afirmar por tanto, que sí hay un cambio de percepción en los alumnos que hicieron el programa.

Igualmente observamos que hay una diferencia significativa entre los grupos Después-Control, es decir, con los alumnos que no siguieron el programa.

Los valores de sus medias, son los siguientes: para Antes $\bar{x}=2,3933$, para el Control $\bar{x}=2,3754$, mientras que para Después es de $\bar{x}=1,8754$, por lo que podemos decir que tras la sensibilización, los alumnos, dejan de considerar esta forma de afrontamiento de los conflictos como adecuada.

La observación del diagrama de cajas nos permite apreciar la dispersión de los datos centrales, representados en cada una de las cajas. En este caso la caja de Después, indica que estos datos se encuentran menos dispersos y situados entre los valores de la escala de medición 1 y 2 *nada o poco de acuerdo* con la afirmación del ítem.



Gráfica 56. Cambio de percepción: es mejor huir de los conflictos.

Comparaciones múltiples: 2. A los conflictos se responde demostrando tu fuerza

(I) Tipo	(J) Tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Antes	Después	,20175*	,04867	,000	,0825	,3210
Antes	Control	-,06187	,05988	,586	-,2086	,0848
Después	Control	-,26362*	,06413	,000	-,4207	-,1065

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 64. Prueba ANOVA de un Factor sobre cambio de percepción sobre las formas de resolución de conflictos: demostrar fuerza.

Volvemos a comprobar en esta ocasión, que para este ítem, sigue habiendo diferencia significativa entre Antes-Después, y el dato se refuerza porque no existe diferencia entre los grupos Antes-Control.

Los valores de sus medias son Antes $\bar{x}=1,7463$, Después $\bar{x}=1,5333$, y Control $\bar{x}=1,8091$, por lo que en este caso, podemos decir que el empleo de la fuerza, en la resolución de conflictos, aunque desde un principio no se consideraba como un modo adecuado en la resolución de conflictos, no obstante cabe señalar que ha habido una disminución para el grupo experimental, mientras que se ha producido un ligero repunte hacia el valor 2, *algo de acuerdo* en el grupo de control.

Comparaciones múltiples: 3. Imponer mediante consejos es una forma de ayudar

(I) Tipo	(J) Tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Antes	Después	,75234*	,04850	,000	,6335	,8711
Antes	Control	,02359	,05970	,925	-,1226	,1698
Después	control	,72874*	,06388	,000	,5723	,8852

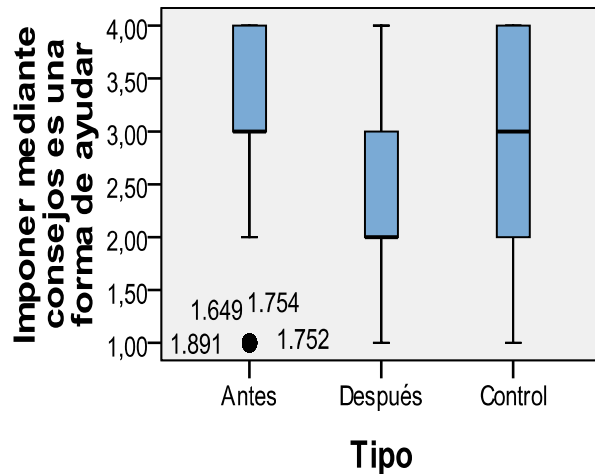
*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 65. Prueba ANOVA de un Factor sobre cambio de percepción sobre las formas de resolución de conflictos: imponer mediante consejo.

En este caso, también es significativa la diferencia dada entre Antes-Después, y entre Después-Control, siendo la media para Antes $\bar{x}=3,0900$, para Después $\bar{x}=2,3088$ y para Control $\bar{x}=3,0680$.

Nuevamente podemos decir que se ha producido un cambio en el grupo experimental, consistente en dejar de considerar el dar consejo, como una ayuda para las personas en conflicto. Ese cambio no se ha producido en el grupo Control.

El diagrama de cajas también nos ayuda a visualizar el cambio producido en la opción Después, ya que de encontrarse los datos entre los valores 3 y 4, correspondientes a *de acuerdo* y *muy de acuerdo*, en el grupo Antes, pasan a estar entre los 2 y 3, correspondientes a las opciones *algo* y *de acuerdo*. Observamos igualmente, la mayor dispersión de datos del grupo Control, entre los valores 2 y 4, por lo que no se demuestra tan claramente este cambio de tendencia.



Gráfica 57. Cambio de percepción: Imponer mediante consejos es una forma de ayudar.

Comparaciones múltiples: 4. En los conflictos lo mejor es no hablar

(I) Tipo	(J) Tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Antes	Después	,18081*	,05105	,002	,0557	,3059
Antes	Control	-,21523*	,06261	,003	-,3686	-,0619
Después	Control	-,39604*	,06708	,000	-,5604	-,2317

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 66. Prueba ANOVA de un Factor sobre cambio de percepción sobre las formas de resolución de conflictos: no hablar del conflicto.

Observamos que se produce diferencia significativa entre todos los grupos por lo que recurrimos a los resultados obtenidos en las medias. Vemos que para la media de Antes es de $\bar{x}=1,8131$ para Después $\bar{x}=1,6123$ y para Control $\bar{x}=2,0421$. Vemos que efectivamente disminuye en el grupo experimental, pero que se produce un aumento en el grupo de control, por tanto nuevamente encontramos impacto del programa, corroborado por el dato del cambio experimentado en sentido inverso del grupo

Control. La explicación del cambio contrario del grupo Control pudiera ser achacable a los problemas que presenta este grupo cuando se trata de escolares y que quedaron expuestos con anterioridad. Ante ello, podemos pensar que el programa también ha producido un efecto de prevención.

Comparaciones múltiples: 5. Los otros no deben darse cuenta de tu enfado

(I) Tipo	(J) Tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Antes	Después	,16132*	,04845	,004	,0426	,2800
Antes	Control	-,05395	,05951	,663	-,1997	,0918
Después	Control	-,21527*	,06366	,003	-,3712	-,0593

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 67. Prueba ANOVA de un Factor sobre cambio de percepción sobre las formas de resolución de conflictos: los otros no deben darse cuenta de mi enfado.

En este caso se vuelve a comprobar que existen diferencias significativas en los grupos Antes-Después. Comprobamos también que no existe diferencia significativa entre el grupo Antes-Control, lo que refuerza la existencia del cambio producido en los alumnos, como consecuencia del programa experimental. Las medias en esta ocasión son las siguientes: Antes $\bar{x}=2,0773$, Después $\bar{x}=1,9140$ y Control $\bar{x}=2,1327$, por lo que se puede decir que ese cambio experimentado tras el tratamiento, supone dejar de considerar el hecho de no exteriorizar el conflicto como actitud positiva.

Comparaciones múltiples: 6. Si te cuentan un conflicto mejor quitarle importancia

(I) Tipo	(J) Tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Antes	Después	,34754*	,05212	,000	,2199	,4752
Antes	Control	-,16188*	,06400	,041	-,3187	-,0051
Después	Control	-,50942*	,06857	,000	-,6774	-,3414

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 68. Prueba ANOVA de un Factor sobre cambio de percepción sobre las formas de resolución de conflictos: quitar importancia a lo que te cuentan.

Encontramos nuevamente diferencias significativas con Antes- Después, pero en este caso también se observan en el grupo de control. Recurriendo a las medias, vemos que sus valores son Antes $\bar{x}=2,1476$, Después $\bar{x}=1,7877$ y Control $\bar{x}=2,3269$, por lo que el efecto se ha producido para el grupo experimental en sentido positivo, es decir, dejan de considerar como válido el hecho de quitarle importancia a los conflictos, mientras que la diferencia entre Antes-Control, con el incremento de la media de este último grupo, demuestra que siguen considerando, con más rotundidad, esta forma de gestión, como adecuada. Queda demostrado por tanto, que ha habido impacto positivo.

Comparaciones múltiples: 7. Si estas furioso es normal reaccionar violentamente

(I) Tipo	(J) Tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Antes	Después	,41453*	,05559	,000	,2784	,5507
Antes	Control	-,04826	,06831	,779	-,2156	,1191
Después	Control	-,46279*	,07323	,000	-,6422	-,2834

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 69. Prueba ANOVA de un Factor sobre cambio de percepción sobre las formas de resolución de conflictos: si estás furioso es normal reaccionar violentamente.

Para estas respuestas las medias son: Antes $\bar{x}=2,5905$, Después $\bar{x}=2,1596$, y Control $\bar{x}=2,6214$, por lo que se puede considerar que se ha producido un descenso en el grupo experimental respecto a considerar estar furioso como excusa para actuar violentamente. Comprobamos al mismo tiempo que en el grupo Control hay un repunte en seguir considerando el pretexto de este estado de ánimo para la reacción violenta.

Podemos concluir por tanto, que también en este caso se refuerza el efecto del programa.

Comparaciones múltiples: 8. Has de procurar ganar a toda costa

(I) Tipo	(J) Tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Antes	Después	,21794*	,04819	,000	,0999	,3360
Antes	Control	-,19223*	,05957	,006	-,3382	-,0463
Después	Control	-,41017*	,06374	,000	-,5663	-,2540

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 70. Prueba ANOVA de un Factor sobre cambio de percepción sobre las formas de resolución de conflictos: has de procurar ganar a toda costa.

Para este estilo, que hace referencia a la estrategia competidora de resolución de conflictos, también se obtienen diferencia entre el Antes-Después cuyas medias respectivas son de $\bar{x}=1,8743$ y $\bar{x}=1,6263$, es decir desciende para este segundo grupo. Aunque debemos reconocer que la media inicial nos dice que esta forma de resolución no estaba considerada como demasiado apropiada desde un principio.

De nuevo, existe un aumento en la media del grupo de control $\bar{x}=2,0388$, hacia los valores 2 y 3 (algo o muy de acuerdo) en considerar correcta la afirmación de este ítem.

Por tanto, no solamente se ha producido el efecto deseado, sino que incluso podemos decir nuevamente que se ha producido un efecto preventivo que impide que los alumnos, al pasar el tiempo de adaptación al nuevo centro, prefieran adoptar el estilo competitivo.

Comparaciones múltiples: 9. Se puede solucionar ganando los dos Scheffé

(I) Tipo	(J) Tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Antes	Después	-,75099*	,05261	,000	-,8799	-,6221
Antes	Control	,10489	,06490	,271	-,0541	,2639
Después	Control	,85588*	,06942	,000	,6858	1,0259

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

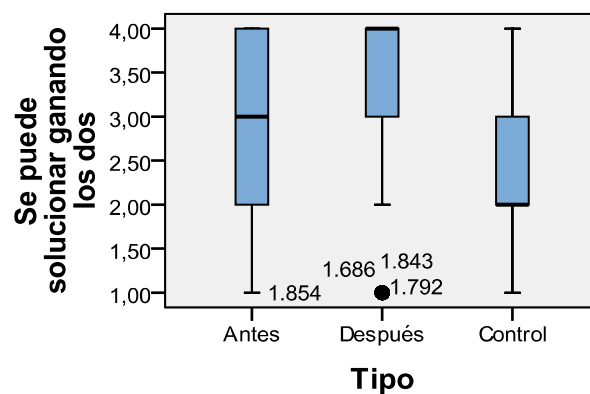
Tabla 71. Prueba ANOVA de un Factor sobre cambio de percepción sobre las formas de resolución de conflictos: se pueden solucionar los conflictos ganando las dos partes.

Hay una diferencia significativa entre los grupos Antes-Después del programa sensibilización, lo que evidencia un cambio de actitud sobre esta forma de afrontar el

conflicto. El dato se refuerza una vez más con la no existencia de diferencias con el grupo Control.

Comprobamos que entre la medición de antes y la de después para el grupo Experimental, se pasa de una media de $\bar{x}=2,6597$ a $\bar{x}=3,4088$, es decir se produce una modificación significativa, puesto que en la media del grupo Experimental, las opciones de respuestas se encuentran entre los valores 3 y 4 (*de acuerdo* y *muy de acuerdo*) con valorar positivamente esta forma de resolución de conflictos. Respecto al grupo de control que, en este caso presenta una media de $\bar{x}=2,5728$, es decir, menor que la del grupo Antes, esta diferencia se vuelve a producir en sentido contrario. Comprobamos que ha dejado de valorarse la opción 4 (*muy de acuerdo*), por tanto, una vez más el grupo de control arroja datos menos adecuados en la segunda medición.

El diagrama muestra la diferencia significativa, al poner de manifiesto que el grupo Después, muestra esa menor dispersión de datos, en torno a las categorías 3 y 4, (*de acuerdo* o *muy de acuerdo*). Muestra igualmente, la mayor dispersión de respuestas en el grupo Antes.



Gráfica 58. Cambio de percepción: se puede solucionar el conflicto ganando las dos partes.

La caja del grupo de Control corrobora que el cambio experimentado respecto al Antes, se debe a la no consideración de la opción *muy de acuerdo*.

Podemos comprobar por tanto, que el impacto producido se manifiesta en la mayor valoración de la estrategia ganar/ganar como forma de resolución de conflictos.

Comparaciones múltiples: 10. Prefiero perder para no dejar la amistad Scheffé

(I) Tipo	(J) Tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Antes	Después	,26439*	,05563	,000	,1281	,4007
Antes	Control	,04926	,06853	,772	-,1186	,2171
Después	Control	-,21513*	,07340	,014	-,3949	-,0353

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 72. Prueba ANOVA de un Factor sobre cambio de percepción sobre las formas de resolución de conflictos: prefiero perder para no dejar la amistad.

Encontramos de nuevo diferencias significativas en los grupos Antes-Después y no se produce esta diferencia entre el Antes-Control. En consecuencia, podemos decir que el programa ha producido el impacto deseado también para este aspecto, es decir, el estilo acomodaticio para la resolución de conflictos pasa a ser menos valorado. Las medias obtenidas son para Antes $\bar{x}=3,0830$, para Después $\bar{x}=2,7825$, y para Control $\bar{x}=3,0259$. Este dato corrobora la diferencia hallada.

Comparaciones múltiples: 11. No me importa perder si el otro pierde Scheffé

(I) Tipo	(J) Tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Antes	Después	,27956*	,05475	,000	,1454	,4137
Antes	Control	-,06833	,06701	,595	-,2325	,0958
Después	Control	-,34788*	,07184	,000	-,5239	-,1719

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 73. Prueba ANOVA de un Factor sobre cambio de percepción sobre las formas de resolución de conflictos: no me importa perder si el otro también pierde.

Volvemos a encontrar diferencia significativa entre los alumnos antes y después del programa sensibilización, lo que evidencia un cambio de actitud sobre la formas de afrontar el conflicto *no me importa perder si el otro pierde*. Este dato se refuerza porque no existen diferencias con el grupo de control.

En este caso, las medias de los tres grupos también corroboran que el programa ha producido el impacto deseado, mientras que para el grupo Antes la media era de $\bar{x}=2,5248$, para Después se obtuvo $\bar{x}=2,2719$, produciéndose un descenso significativo, mientras que para el grupo Control se obtuvo una media de

$\bar{x}=2,6019$, que presentaba un ligero ascenso no significativo, y en sentido contrario al producido para el grupo Después, por lo que podemos decir que el impacto del programa se ha producido.

B. Cambio de percepción sobre las formas de afrontamiento que debería adoptar el centro.

Para esta variable se determinaron seis ítems, igualmente incluidos en los tres cuestionarios A, B-experimenta y B-control, con los que pretendíamos comprobar las diferencias producidas al comparar los datos obtenidos en la primera medición con los obtenidos en la segunda, respecto a las formas que los alumnos creían más adecuadas para que el instituto diera solución a los conflictos producidos entre compañeros.

Los ítems recogían las siguientes opciones:

- a) Poner un castigo o sanción
- b) No dar importancia, no actuar
- c) Llevarlo al Consejo Escolar
- d) Llamar a los padres
- e) Arreglarlo hablando todos con el tutor
- f) Acudiendo al Servicio de Mediación

También en este caso seguimos utilizando el análisis de varianza ANOVA de un factor, y la prueba Sheffé nos indica entre qué grupos se producía diferencia significativa.

Comenzaremos con el ítem que hace referencia a si el centro debería resolver los conflictos entre alumnos mediante la aplicación de castigos o sanciones. Los resultados son los siguientes:

Comparaciones múltiples: a. Debería resolverse por sanción Scheffé

(I) Tipo	(J) Tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Antes	Después	,65744*	,05718	,000	,5174	,7975
Antes	Control	,27946*	,07022	,000	,1074	,4515
Después	Control	-,37797*	,07497	,000	-,5616	-,1943

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 74. Prueba ANOVA de un Factor sobre cambio de percepción respecto a las formas en que el centro debería resolver los conflictos: aplicando una sanción.

Hemos encontrado diferencias significativas en la percepción de los alumnos de los tres grupos. Los alumnos después del programa de sensibilización bajan su nivel de respuestas en cuanto a opinar que el centro debería recurrir a las sanciones para solucionar los conflictos. Igualmente ese nivel de percepción baja en los alumnos del grupo Control. Recurrimos a las medias para aclarar estos datos: para Antes la media es de $\bar{x}=2,7383$, para Después $\bar{x}=2,0683$, y para Control $\bar{x}=2,4416$, por lo que podemos ver que el descenso producido en el grupo experimental es significativamente menor que en el producido en el grupo de control. Podemos decir que el programa produce impacto, aunque también es cierto que la valoración de la sanción, como modo de resolución por parte del instituto, va descendiendo con el paso del tiempo de permanencia en el centro.

Con referencia a si el centro debería no dar importancia, no actuar ante los conflictos entre alumnos, obtenemos los siguientes datos:

Comparaciones múltiples: b. Debería no darse importancia, no actuar Scheffé

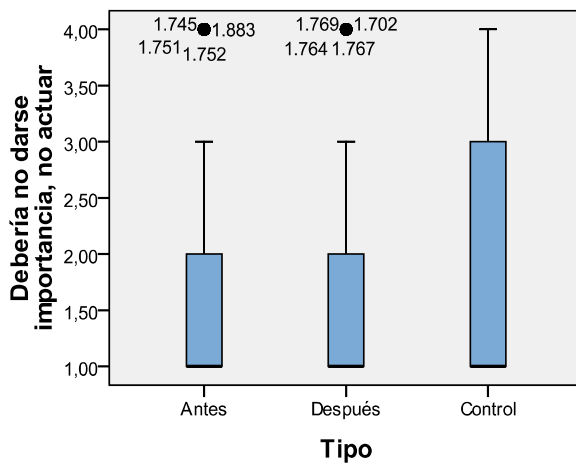
(I) Tipo	(J) Tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Antes	Después	,01165	,04909	,972	-,1086	,1319
Antes	Control	,32154*	,06010	,000	-,4688	-,1743
Después	Control	-,33318*	,06411	,000	-,4902	-,1761

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 75. Prueba ANOVA de un Factor sobre cambio de percepción respecto a las formas en que el centro debería resolver los conflictos: no dando importancia, no actuando.

Para este caso, la diferencia producida entre los grupos Antes y el Después no es significativa. Observamos que después del programa, el grupo sigue manteniendo una respuesta parecida en la valoración de esta forma evasiva de resolución de conflictos, lo que se comprueba con las medias obtenidas, siendo para Antes de $\bar{x}=1,5339$, y para Después $\bar{x}=1,5375$.

Sí hay diferencia significativa entre el Antes y el Después respecto al grupo de



Gráfica 59. Cambio de percepción respecto a las formas en que el centro debería resolver los conflictos: no dando importancia, no actuando.

Control, cuya media es de $\bar{x}=1,8612$; esto es debido a que este grupo aproxima más sus respuestas al valor 3 de la escala, correspondiente a la opción *de acuerdo*.

La visualización de las posiciones y longitudes de las cajas en el diagrama, corroboran los datos anteriormente comentados y sobre todo, la tendencia hacia

el valor 3, de las respuestas del grupo control. Esto significa que para este grupo, puede ser válida la actitud de evasión del centro ante los conflictos entre compañeros. En este sentido, podríamos decir que el efecto del programa ha sido, precisamente, conseguir que la apreciación inicial no varíe con el paso del tiempo y se siga estando en desacuerdo o solamente algo de acuerdo ante la evasión como respuesta a los conflictos.

En relación a si debería ser el Consejo Escolar, entendido como autoridad a la que se atribuyen funciones relacionadas con el régimen sancionador, el que actuara para resolver conflictos, obtenemos los siguientes datos:

Comparaciones múltiples: c. Debería resolverlo el Consejo Escolar Scheffé

(I) Tipo	(J) Tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Antes	Después	,21935*	,05572	,000	,0828	,3559
Antes	Control	,08656	,06815	,447	-,0804	,2535
Después	Control	-,13279	,07285	,190	-,3112	,0457

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 76. Prueba ANOVA de un Factor sobre cambio de percepción respecto a las formas en que el centro debería resolver los conflictos: con la intervención del Consejo Escolar.

Se comprueba que existe una diferencia significativa, entre los grupos Antes-Después, por lo que podemos decir que se ha producido impacto del programa. Este dato se refuerza porque no existen diferencias de percepción en el grupo de control. Los dato que aportan las medias son para Antes de $\bar{x}=2,2956$, para Después $\bar{x}=2,1092$ y para Control de $\bar{x}=2,2145$. Podemos decir, que de nuevo encontramos impacto del programa en el grupo experimental, en referencia a no considerar como opción adecuada que el centro deba recurrir al procedimiento sancionador para la resolución de conflictos.

Con respecto a si debería el centro recurrir a llamar a los padres, en caso de conflictos protagonizados por sus hijos, tenemos los siguientes datos:

Comparaciones múltiples: d. Debería resolverse llamando a los padres Scheffé

(I) Tipo	(J) Tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Antes	Después	,29839*	,05664	,000	,1596	,4371
Antes	Control	,27692*	,06952	,000	,1066	,4472
Después	Control	-,02146	,07425	,959	-,2033	,1604

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 77. Prueba ANOVA de un Factor sobre cambio de percepción respecto a las formas en que el centro debería resolver los conflictos: llamando a los padres.

Con respecto a este ítem, los grupos Antes-Después y Antes-Control, presentan diferencias significativas, no se produce ésta entre los grupos Después-Control.

Recurriendo a las medias, comprobamos que ha habido una variación muy similar tanto en el grupo experimental como en el grupo de control. Sus valores han sido para Antes $\bar{x}=2,8072$, para Después $\bar{x}=2,5222$, y para Control $\bar{x}=2,5489$, se confirma el dato de esta variación. En consecuencia, aunque los alumnos después del programa de sensibilización bajan su nivel de respuestas en cuanto a resolver el problema llamando a los padres, no podemos afirmar que el efecto del cambio se deba atribuir al programa de sensibilización.

Para la opción de que el centro debe recurrir a que sean los tutores correspondientes los que resuelvan los conflictos mediante el diálogo con los implicados, se obtiene los siguientes resultados:

Comparaciones múltiples: e. Debería arreglarse hablando con el tutor Scheffé

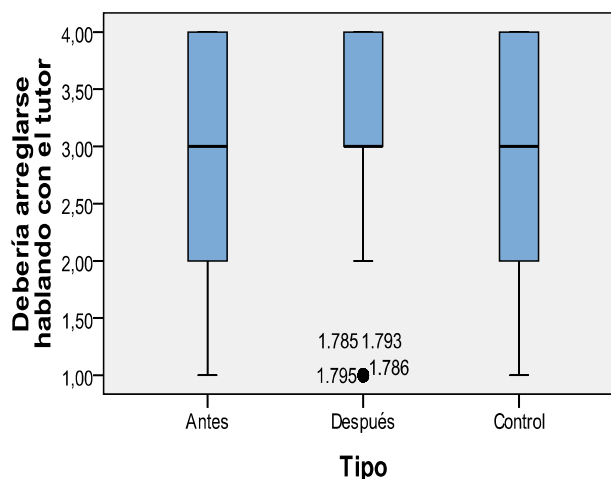
(I) Tipo	(J) Tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Antes	Después	-,16451*	,05101	,006	-,2895	-,0395
Antes	Control	,18098*	,06269	,016	,0274	,3346
Después	Control	,34549*	,06687	,000	,1817	,5093

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 78. Prueba ANOVA de un Factor sobre cambio de percepción respecto a las formas en que el centro debería resolver los conflictos: hablando los implicados con el tutor.

En esta ocasión existen diferencias significativas entre los tres grupos. Las medias que son para Antes $\bar{x}=3,0666$, para el grupo Después $\bar{x}=3,2372$, y para el grupo Control $\bar{x}=2,8864$, muestran que la variación se ha producido en sentido contrario. Recurriendo al diagrama de cajas vemos que la diferencia se encuentra en la menor dispersión de datos en el grupo Después, donde las respuesta se concentran en los valores 3 y 4, correspondientes a las opciones *de acuerdo* y *muy de acuerdo*, en considerar el diálogo con el tutor como forma adecuada, por parte del centro, para la resolución de conflictos entre alumnos.

Comprobamos que desde un primer momento y también con el paso del tiempo, esta forma de resolución es valorada por el alumnado. En cualquier caso, aparece más claramente valorada por el grupo experimental, tras el desarrollo del programa.



Gráfica 60. Cambio de percepción: el centro debería resolver los conflictos mediante el diálogo de implicados y tutor.

En cuanto al último ítem de esta agrupación, respecto a si el IES debería arreglar los conflictos por medio del servicio de mediación del centro, se han obtenido los siguientes resultados:

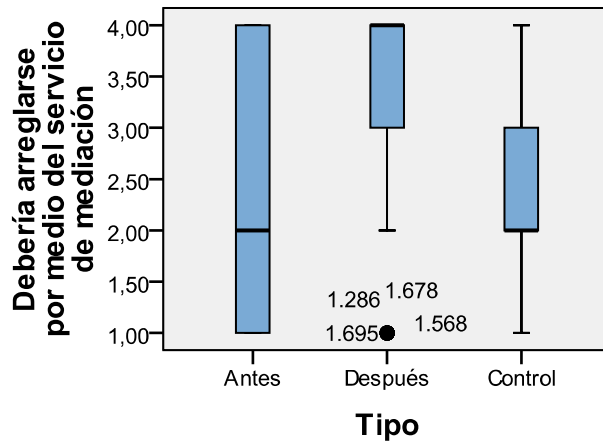
Comparaciones múltiples: f. Debería arreglarse por medio del servicio de mediación Scheffé

(I) Tipo	(J) Tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Antes	Después	-1,06761*	,05300	,000	-1,1974	-,9378
Antes	Control	,18947*	,06531	,015	,0295	,3495
Después	Control	1,25708*	,06953	,000	1,0868	1,4274

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 79. Prueba ANOVA de un Factor sobre cambio de percepción respecto a las formas en que el centro debería resolver los conflictos: con la mediación.

Volvemos a encontrar la existencia de diferencias significativas entre los tres grupos. Adjuntamos los datos de las diferentes medias que son para Antes $\bar{x}=2,3995$, para Después $\bar{x}=3,4881$, y para Control $\bar{x}=2,2145$. Esto nos permite confirmar nuevamente, que la diferencia significativa producida entre los grupos Antes-Después y Antes-control se da en sentido contrario.



Gráfica 61. Cambio de percepción: el centro debería resolver los conflictos posibilitando la mediación.

Los datos anteriores quedan reflejados con mayor claridad, en el gráfico de cajas, que nos permite comprobar cómo el grupo experimental, tras la realización del programa, se inclina en sus respuestas por las opciones estar *muy de acuerdo* o *de acuerdo* en

considerar que el centro debe ofrecer la posibilidad de recurrir a la mediación, mientras el grupo de control, no considera la opción *muy de acuerdo*. Por consiguiente el impacto del programa se ha producido en el sentido de que los alumnos participantes, ven claramente la conveniencia de que el centro posibilite la opción de recurrir a la mediación.

C. Cambio de percepción sobre las formas de afrontamiento que deberían adoptar los alumnos.

Para esta variable se determinaron cuatro ítems, que en esta ocasión, solamente se incluyeron en los cuestionarios B-Experimenta y B-Control. En la primera medición se había preguntado a todo el alumnado por la percepción sobre las formas en que los alumnos solían arreglar sus conflictos; en este caso nos interesaba comprobar las diferencias existentes entre los grupos Experimental y Control respecto a las actitudes que consideraban más adecuadas para que los alumnos arreglaran los conflictos.

En este caso utilizaremos la Prueba *t de Student* para dos muestras independientes, puesto que se trata solamente de comparar diferencias entre dos grupos.

Al igual que para la prueba ANOVA, también se considerara la existencia de diferencia significativa de medias a nivel igual o inferior al valor 0.05 (Sig. \leq 0,05).

Los ítems recogían las siguientes opciones:

- a) Los alumnos deben responder con violencia, insultos, peleas
- b) Los alumnos deben huir del conflicto
- c) Los alumnos deben arreglar el conflicto hablando, dialogando
- d) Los alumnos deben buscar una persona neutral que les ayude (compañeros, padres, profesores).

Con relación a si deberían recurrir a la violencia, se obtienen los resultados siguientes:

Prueba de muestras independientes

Los alumnos deben responder con violencia	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
								95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	65,820	,000	-6,020	928	,000	-,28832	,04789	-	-,19432
No se han asumido varianzas iguales			-5,552	533,732	,000	-,28832	,05193	-,38231	-,18630

Tabla 80. Prueba t sobre la percepción respecto a las formas en que los alumnos deben responder a los conflictos: recurriendo a la violencia.

Observamos la existencia de diferencia significativa de medias entre los alumnos participantes y no participantes en el programa, puesto que se obtienen valores para la Sig. (bilateral) < 0,05. Al recurrir a las medias para ver en qué sentido se ha producido esa diferencia, encontramos que la media para el grupo Después que es de $\bar{x}=1,3149$ es inferior al resultado en el grupo Control, que es de $\bar{x}=1,6000$. Podemos decir entonces que se ha producido un impacto del programa, puesto que los alumnos que han participado en el mismo, manifiestan más claramente que no deberían responder con violencia a los conflictos.

Para la opción de que los alumnos deberían huir de los conflictos observamos los siguientes resultados:

Prueba de muestras independientes

Los alumnos deben huir de los conflictos	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							
									95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior	
Se han asumido varianzas iguales	3,071	,080	-5,286	933	,000	-,35528	,06722	-,48719	-,22337	
No se han asumido varianzas iguales			-5,204	649,074	,000	-,35528	,06827	-,48933	-,22123	

Tabla 81. Prueba t sobre la percepción respecto a las formas en que los alumnos deben responder a los conflictos: recurriendo a huir de los conflictos.

En este caso volvemos a encontrar que se ha producido diferencia significativa entre los dos grupos; las medias son para el grupo Después $\bar{x}=1,7839$ y para el grupo Control $\bar{x}=2,1313$. En este caso, los alumnos pertenecientes el grupo participante en el programa, optas más por las opciones *algo* y *nada de acuerdo* con la afirmación de que se debería huir de los conflictos, mientras que el grupo Control, opta por *algo* y *de acuerdo*.

Encontramos nuevamente un impacto positivo producido por el programa, con relación a no considerar válida la opción de la huida.

Respecto a si los alumnos deberían recurrir al diálogo, los datos nos aportan los siguientes valores:

Prueba de muestras independientes

Los alumnos deben arreglar el conflicto dialogando	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
								95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	3,025	,082	2,878	929	,004	,15112	,05251	,04808	,25417
No se han asumido varianzas iguales			2,824	635,674	,005	,15112	,05351	,04604	,25620

Tabla 82. Prueba t sobre la percepción respecto a las formas en que los alumnos deben responder a los conflictos: recurriendo al diálogo.

Igualmente encontramos diferencia significativa al preguntar por si los alumnos deberían arreglar el conflicto hablando o dialogando; en este caso la media para el grupo Después es $\bar{x}=3,4791$, y para el grupo Control $\bar{x}=3,3063$, por lo que aunque sí encontramos esa diferencia y por tanto impacto positivo del programa, hemos de reconocer que el alumnado aprecia positivamente el diálogo.

Para la proposición referida a si los alumnos deberían recurrir a la intervención de una persona neutral tenemos:

Prueba de muestras independientes

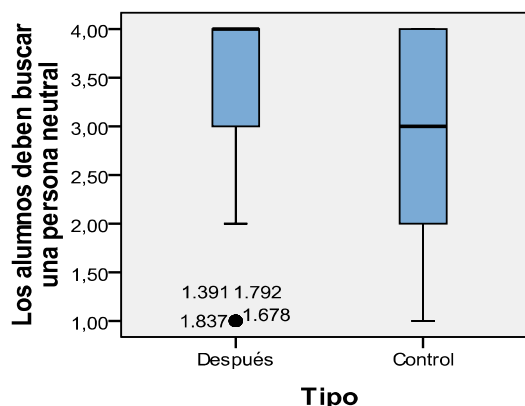
Los alumnos deben buscar una persona neutral	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
								95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	21,987	,000	10,394	932	,000	,58207	,05600	,47217	,69197
No se han asumido varianzas iguales			9,573	535,031	,000	,58207	,06080	,46263	,70151

Tabla 83. Prueba t sobre la percepción respecto a las formas en que los alumnos deben responder a los conflictos: recurriendo a buscar una persona neutral.

Nuevamente vemos que se ha producido una diferencia significativa de medias, por tanto se puede considerar que el programa ha tenido impacto respecto a considerar apropiado recurrir a un tercero neutral como ayuda para la resolución de conflictos.

Las medias, en este caso, son para el grupo Después $\bar{x}=3,4925$, y para el grupo Control $\bar{x}=2,9006$.

Reflejados estos datos en el diagrama de cajas, comprobamos cómo la dispersión de respuestas del grupo Después está situada entre los valores 3 y 4, correspondientes a las opciones *de acuerdo* y *muy de acuerdo*; mientras para el grupo de control, esta dispersión se amplía, situándose desde el valor 2, correspondiente *a algo de acuerdo*, hasta el valor 4, por tanto para una parte de estos alumnos, el recurrir al



Gráfica 62. Los alumnos deberían buscar a una persona neutral. Diferencia Experimental-Control.

tercero neutral no aparece como opción tan conveniente. La gráfica refuerza la consideración de que hubo impacto del programa.

3.3.8. CONCLUSIONES DE LA FASE III

Para las conclusiones de esta tercera fase comprobaremos los resultados en función de los distintos objetivos propuestos, tanto en relación con la percepción de la conflictividad como en referencia a los cambios producidos tras la realización del programa experimental.

Antes de estas conclusiones es preciso hacer referencia a los aspectos diferenciadores descubiertos al indagar sobre las características del contexto de cada uno de los IES participantes.

Hemos comprobado, puesto que así creímos conveniente que lo fuera, que los centros diferían en cuanto a las características del entorno, la situación geográfica del municipio en los que se hallaban y sus características socioeconómicas. Dos de los IES, el Licenciado Cascales y el Floridablanca, están situados en un núcleo urbano grande, de nivel económico y social mayoritariamente medio-alto aunque tendentes en la

actualidad a una mayor disparidad por el incremento de alumnos procedentes de la inmigración o de ambientes más desfavorecidos.

Dos de los centros, el Gil de Junterón, y Villa de Alguazas, se encuentran ubicados en núcleos urbanos pequeños y han disfrutado de bonanza económica hasta la situación actual de crisis. El primero de ellos respondía a un nivel económico medio-alto, no en consonancia con el nivel cultural que era bajo; el segundo respondía a un nivel sociocultural medio-bajo. Los dos IES restantes, Aljada e Ingeniero de la Cierva, están situados en sendas pedanías periféricas de Murcia capital; el primero de ellos presenta un nivel socioeconómico medio y el segundo medio-bajo. Coinciden en el nivel cultural, que es medio-bajo. También en estas pedanías se experimentó una época de bienestar económico hasta la llegada de la actual crisis. Esto supuso igualmente, un freno en la llegada de los flujos migratorios.

En la mayoría de centros los alumnos proceden de los colegios de Educación Primaria adscritos a ese instituto para los niveles de ESO; es más diversificada esta procedencia para otro tipo de estudios ofertados como los PCPI, los Bachilleratos y los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, sobre todo si esta oferta es única en una amplia zona limítrofe. En los últimos años se experimentó un aumento de la población extranjera que paradójicamente a estar situado en el centro histórico de la capital, presenta el mayor de sus porcentajes en el IES Licenciado Cascales, con un 23%, según figura en los datos de la Consejería de Educación para el curso escolar 2011/2012.

Sí que se encuentra diferencia respecto al alumnado con relación a las expectativas de seguir cursando enseñanzas superiores y esto es consecuencia de las propias expectativas familiares respecto a la educación de sus hijos. En este caso los IES situados en los núcleos urbanos más grandes manifiestan que las familias tienen mayor aprecio por que sus hijos sigan con estudios superiores.

Respecto al profesorado, hemos encontrado en todos los centros una plantilla estable y que no presenta problemas de relación ni entre los propios compañeros ni con los otros sectores de la comunidad educativa, alumnos y padres. Se observa que

en los centros periféricos o de mayor oferta educativa, se cuenta con una dotación de plantilla más diversificada para atender a las necesidades educativas especiales.

La mayoría de los centros presenta instalaciones funcionales y adecuadas a las exigencias de un edificio educativo, puesto que nacieron como tales; no fue el caso del IES Licenciado Cascales, como se ha comentado en el apartado específico dedicado al contexto. En algunos casos se observa la necesidad de ampliación de los espacios o dotación de más medios.

En cuanto a la situación de la convivencia, se coincide en que no alcanza niveles alarmantes de conflictividad en ninguno de los centros; se concentra en los cursos de 1º y 2º de ESO y entre grupos minoritarios de alumnos que al mismo tiempo presentan desmotivación y falta de rendimiento académico.

Para el tratamiento de esta conflictividad, cada centro ha recogido en su Plan de Convivencia todas aquellas medidas que adopta. En este caso sí vemos diferencias entre los centros a la hora de especificar estas medidas, como han quedado reflejadas en sus respectivos apartados. Las coincidencias se dan en diferenciar entre medidas preventivas y medidas extraordinarias de tratamiento de la conflictividad, e igualmente encontramos que en todos los centros se desarrollan los programas de Mediación entre Iguales y Juez de Paz Educativo, si bien nos consta, por haber colaborado con ellos, que estos programas se implantaron como experiencias pioneras, antes en unos casos que en otros, tal es el caso de los centros Licenciado Cascales, Aljada y Gil de Junterón.

Son coincidentes los centros en especificar que en posibles casos de acoso escolar se aplica el protocolo oficial de la Consejería de Educación.

En los apartados de los diferentes Planes de Convivencia, se recoge la necesidad de formación en materia de resolución de conflictos y mediación para todos los sectores de la comunidad educativa, así como de aspectos relacionados con la etapa evolutiva de la adolescencia, la violencia de género o respecto al tema de la seguridad ciudadana, si bien en algunos de estos planes se concretan más las actuaciones al respecto.

Conclusiones sobre la percepción del conflicto, los tipos de situaciones conflictivas habituales y el protagonismo de situaciones conflictivas.

Este primer bloque de conclusiones responde a los objetivos marcados respecto a conocer las percepciones del conflicto, las situaciones conflictivas observadas y las situaciones conflictivas protagonizadas, de los grupos de alumnos pertenecientes a los centros participantes en el estudio.

Percepción del conflicto y las situaciones conflictivas

Respecto a la percepción de la conflictividad encontramos que el alumnado, en un principio, se manifestaba simplemente algo de acuerdo en entender el conflicto como hecho cotidiano y carente de connotación positiva o negativa.

Al indagar sobre las situaciones de conflicto más percibidas en sus respectivas aulas, encontramos que son frecuentes los *insultos* entre compañeros seguidos de *hablar mal* y de las *peleas*. Menos percibidas son las situación de *marginación o discriminación* a los compañeros y la *falta de respeto* al profesorado. Todavía conceden menos importancia a los *destrozos* en la clase y los *robos*. Pese a ello, es preocupante que situaciones como la de *marginar a los compañeros* o la *falta de respeto al profesorado*, estén reconocidas como habituales por más de un tercio del alumnado.

Estas percepciones respecto a variables estadísticas tenidas en cuenta en el estudio, como son el género, el Centro, la edad o el curso escolar en que se realizó la medición, nos muestran, en un primer cruce de variables, que se observan diferencias respecto al género y la edad. Aparecen muchas coincidencias de percepción de estas situaciones en todos los IES y no se observa diferencia respecto al año en el que se realizó la encuesta.

Al realizar la prueba de diferencia de medias encontramos que respecto al **género**, solamente puede considerarse factor diferenciador en el caso de la percepción de los *robos*, que aparece más elevada en los varones.

Respecto a la diferencia en razón del **centro escolar**, encontramos que no hay divergencia entre cinco de los centros, únicamente presenta diferencias significativas

uno de ellos, el IES Villa de Alguazas, con prácticamente el resto de centros, al presentar medias más elevadas para la percepción de cinco de estas situaciones, *las peleas, hablar mal de los compañeros, la marginación y los robos*. Por el contrario los alumnos de este Centro perciben menos la *falta de respeto al profesor* y los *destrozos en el aula*.

Con relación a la **edad**, encontramos que las diferencias halladas no son significativas, por tanto tampoco es factor diferenciador.

Al comparar las medias respecto al **curso escolar**, sí se corrobora el dato observado en las frecuencias, y encontramos que desciende significativamente la percepción en el curso escolar 2011/2012, para cuatro de los conflictos: *habladurías, marginar a compañeros, falta de respeto al profesor y destrozos en clase*.

a) Protagonismo de situaciones conflictivas

En cuanto a admitir el protagonismo de situaciones conflictivas encontramos, en primer lugar, un descenso considerable de frecuencias y porcentajes respecto a las situaciones de conflicto percibidas, además de que más de la mitad del alumnado manifiesta no estar de acuerdo con haber tenido conflictos con otros alumnos; no obstante, hallamos que más de un tercio del alumnado admite haber protagonizado conflictos.

En segundo lugar, el orden de importancia de estos conflictos se altera un poco en relación con el establecido para los conflictos percibidos y aparecen las *peleas*, como la segunda de las situaciones más protagonizadas, mientras que se reconoce menos el hecho de *hablar mal de los compañeros*; las restantes situaciones aparecen en el mismo orden que se estableció anteriormente, quedando del siguiente modo: *insultos, peleas, habladurías, marginar o discriminar a compañeros, falta de respeto al profesor, destrozos en clase y robos*. En los tres últimos tipos, los porcentajes del reconocimiento de ese protagonismo disminuyen considerablemente respecto a los obtenidos para la percepción de los conflictos.

Al realizar el cruce de variables descubrimos, respecto al género, porcentajes más altos de reconocimiento general en los chicos y también que este grupo reconoce más la participación en peleas mientras que las chicas reconocen más haber hablado mal de los compañeros. En cuanto a la edad, encontramos que la franja correspondiente a los 12-13 años, es la que más reconoce ese protagonismo. Respecto al centro escolar se observan pequeñas diferencias de porcentajes entre ellos, estas diferencias varían en función de un tipo u otro de conflicto. Por esta razón no se puede decir que destaque ninguno de ellos por su mayor conflictividad percibida. Con relación al curso escolar, el cruce de variable indica que es mayor el reconocimiento del protagonismo en el segundo año, 2011/2012, con respecto a cuatro de las situaciones y menor para dos de ellas.

Al recurrir a la comparación de medias, encontramos diferencias significativas en razón del **género**, respecto al reconocimiento general de la participación en conflictos, siendo mayor en el grupo de los chicos, como también lo es en el caso de las *peleas, los insultos, los robos, la falta de respeto al profesor y los destrozos en clase*. No es significativa la diferencia para *las habladurías y la marginación*. Con respecto a la **edad**, encontramos que también existe diferencia significativa por esta razón, ya que los alumnos de 12 años reconocen menos el protagonismo de los conflictos que el resto de grupos de alumnos, sobre todo con los de 14 y 15 años. Hallamos también con esta comparación que no existen diferencias significativas por razón del **centro escolar**, y respecto al **año escolar**, encontramos que se produce un descenso significativo en el reconocimiento del protagonismo en la marginación y en los robos.

Conclusiones sobre el cambio en la comprensión del conflicto y factores que influyen en el mismo, comunicación, empatía, expresión de sentimientos.

Tras la realización del programa de sensibilización por los alumnos pertenecientes al grupo Experimental llegamos a las siguientes conclusiones respecto al impacto producido:

b) Mejora en la comprensión del conflicto

Prácticamente la totalidad de alumnos manifestaron haber llegado a comprender mejor lo que significaba el término conflicto; la opinión contraria supuso un porcentaje inferior al 2%.

El cruce de variables nos muestra que respecto al **género** no difieren prácticamente los resultados. En cuanto al **centro escolar** las diferencias son mínimas encontrándonos en todos ellos, con una amplia mayoría que afirma haber mejorado la percepción del conflicto. Tampoco encontramos diferencias estimables en los porcentajes respecto a la **edad** y el **año escolar**.

c) Mejora en la comunicación

También es mayoritaria la opinión afirmativa respecto a haber aprendido a mejorar la forma de comunicarse con los otros. La opinión contraria, que hacía referencia a no haber aprendido nada sobre comunicación, era inferior al 7%.

El cruce de variables nos muestra que el factor **género** no influye en las frecuencias de chicos y chicas. Respecto al **centro escolar**, encontramos cierta diferencia entre el IES Licenciado Cascales y el IES Floridablanca, pero siempre aproximándose a una respuesta afirmativa mayoritaria. No son apreciables las diferencias en razón de la **edad** o del **año escolar**.

d) Mejora de la empatía

Igualmente una amplia mayoría de alumnos afirman haber mejorado respecto a la mejor comprensión del otro. La afirmación contraria también es minoritaria.

El cruce de variables nos muestra, respecto al **género**, valores afirmativos ligeramente superiores en el grupo de las chicas. Respecto al **centro escolar** sí aparecen más diferencias de resultados, tres de los centros superan ampliamente la mayoría mientras que los otros tres ofrecen valores algo inferiores al 50% al contabilizar la *respuesta muy de acuerdo*. La distancia máxima se establece entre el IES

Villa de Alguazas que presenta el máximo porcentaje y el IES Aljada que presenta el mínimo. Tampoco se aprecian diferencias relacionadas con la **edad** y el **curso escolar**.

e) Mejora en la expresión de los sentimientos

Encontramos que con una amplia mayoría reconocen los alumnos haber aprendido a expresar mejor los sentimientos. Las opiniones contrarias suponen solamente el 16%.

En el cruce de variables encontramos que las frecuencias son muy similares por razón del **género**. Con relación al **centro escolar** aparecen porcentajes muy similares para la mayoría de los centros, aunque hay una diferencia más dispar entre el porcentaje más elevado presentado por el IES Gil de Junterón y el más bajo, que es el presentado por el IES Floridablanca; la diferencia es de 24 puntos porcentuales.

Respecto a la **edad**, hallamos frecuencias muy parecidas si bien se destaca el grupo de alumnos de 15 años que presenta el porcentaje más alto (86,6%), respecto a haber aprendido a expresar mejor los sentimientos. La variable **curso escolar** no presenta diferencia notable de porcentajes.

f) Importancia de la expresión de sentimientos

De nuevo encontramos que una amplia mayoría de alumnos pasan a considerar que es importante la expresión de los sentimientos en la resolución de conflictos, esto lo demuestra el porcentaje del 87,8% obtenido para las respuestas positivas. En la valoración global de los cambios producidos, este aspecto aparece en segundo lugar.

En el cruce de variables, se encuentran valores muy parecidos en cuanto al **género**. Para la variable estadística **centro escolar**, hallamos resultados muy parecidos, en cuanto a porcentajes, en cinco de los Centros, si bien existe una diferencia de 18 puntos porcentuales entre el IES Gil de Junterón que presenta el máximo porcentaje y el IES Aljada que presenta el menor. En relación a la **edad** descubrimos que el reconocimiento de la importancia de las emociones va aumentando progresivamente en función de los años, siendo del 100% para el grupo de alumnos de 16 años. No encontramos diferencias notables respecto a la variable **año escolar**.

g) Disposición personal para seguir aprendiendo a resolver los conflictos

Los alumnos responden también mayoritariamente de forma afirmativa a que están dispuestos a seguir aprendiendo a resolver mejor los conflictos, prácticamente el 85% de alumnos afirman estar de acuerdo o muy de acuerdo.

El análisis del cruce de variables nos muestra, respecto al **género**, que son más altas las frecuencias para el grupo de las mujeres y en relación a los porcentajes esto supone una diferencia de 21 puntos porcentuales respecto a la opción muy de acuerdo. Con relación a la variable **centro escolar**, aparecen porcentajes muy similares aunque son algo superiores para el IES Gil de Junterón. Respecto a la variable **edad** encontramos que esta disposición es muy alta en todos los grupos de alumnos y cercana al 70%, aumenta gradualmente con la edad hasta presentar el máximo porcentaje en el grupo de alumnos de 16 años que es del 100%. Respecto a la variable **curso escolar** no encontramos diferencias estimables.

Conclusiones sobre la percepción de las formas habituales de resolución de conflictos. Formas habituales entre alumnos, formas empleadas por los centros escolares.

h) Formas habituales de resolución utilizadas por los alumnos

Con relación a la percepción de las formas habituales de resolución de conflictos entre alumnos, encontramos que el uso de la violencia no es percibido como forma habitual por algo más de la mitad de los alumnos, aunque también vemos que prácticamente la otra mitad considera habitual su uso. Parecido resultado encontramos con respecto a la utilización del diálogo, en la que las opiniones también se encuentran divididas prácticamente al 50% entre los que opinan que es habitual su utilización y los que no lo creen así. Para una amplia mayoría la estrategia de la huida no es una forma de respuesta frecuente, aunque un tercio del alumnado se manifiesta muy de acuerdo con la utilización de este recurso. El recurso a una persona neutral

arroja resultados muy parecidos para todas las opciones, desde el total acuerdo hasta el total desacuerdo.

Al analizar el cruce de variables encontramos que respecto al **género**, aparecen algo más elevados los porcentajes de los chicos para la utilización de la violencia y la huida, mientras que son mayores en las chicas para el empleo del diálogo y ligeramente más elevados para el recurso a la persona neutral. Respecto al **centro escolar** hallamos bastante similitud de porcentajes respecto al uso de la violencia en cuatro de ellos y diferencia notable entre dos, el IES Aljada que presenta el mayor porcentaje y el IES Ingeniero de la Cierva que presenta el menor. Para la opción huir del conflicto encontramos más unanimidad, si bien el IES Gil de Junterón presenta el porcentaje más bajo. Este centro, por el contrario, presenta el porcentaje más alto para la respuesta positiva a considerar habitual la utilización del diálogo. En cuanto a la opción recurrir a la intervención de una persona neutral solo hallamos diferencias entre el porcentaje más alto que corresponde al IES Floridablanca y al más bajo que es el correspondiente al IES Aljada. No encontramos diferencias notables respecto a la **edad** y al **curso escolar**.

i) Formas habituales de resolución utilizadas por el centro escolar

En cuanto a la percepción del alumnado respecto a las formas habituales de resolución de conflictos por parte del centro, nos encontramos con una amplia mayoría, equivalente al 70%, de alumnos que opinan que los centros utilizan como recurso la imposición de sanciones; a continuación y diferenciándose en una sola décima aparece como recurso la comunicación a los padres; le sigue muy de cerca recurrir a la intervención del tutor, con un porcentaje del 67,8%. El recurso a la mediación lo estiman como habitual un tercio de los alumnos. Más de la mitad de los alumnos no considera habitual que el centro recurra al Consejo Escolar. En último lugar aparece, con un porcentaje del 17,9%, la opción del centro de no intervenir o no hacer nada ante los conflictos.

Al analizar el cruce de variables, hallamos resultados parecidos respecto al **género**, incluso coincidencia de porcentaje respecto a la utilización de la sanción por

parte del centro. Existen diferencias respecto a la utilización de los recursos de la comunicación a los padres y la intervención del tutor, al ser algo más percibidos por el grupo de las chicas, estimándose esta diferencia en 7 puntos porcentuales en ambos casos.

Con relación a la variable **centro escolar**, descubrimos porcentajes muy parecidos respecto a considerar la sanción como recurso habitual, si bien esta percepción es ligeramente superior en los alumnos del IES Ingeniero de la Cierva y ligeramente inferior para el IES Aljada, estableciéndose entre los dos centros, una diferencia de 14 puntos porcentuales. Se encuentran también resultados muy parecidos para el recurso de la comunicación a los padres, en este caso los centros que menos coinciden son el IES Floridablanca, que presenta el mayor porcentaje y el IES Ingeniero de la Cierva que presenta el menor, siendo esta diferencia de 10 puntos porcentuales. La utilización de la mediación y recurrir al Consejo Escolar, presentan menos uniformidad de resultados. Para tres centros, el IES Licenciado Cascales, el IES Gil de Junterón y el IES Villa de Alguazas, recurrir a la mediación se considera habitual por más de un tercio del alumnado, mientras que es inferior a esta cantidad en los otros, destacando el IES Ingeniero de la Cierva por la baja estimación de este recurso. En cuanto a recurrir al Consejo Escolar, la fluctuación también es más apreciable observándose la mayor diferencia entre los IES Villa de Alguazas, que presenta el porcentaje más alto y el IES Floridablanca que presenta el menor, siendo esta diferencia de 25 puntos porcentuales. Sí encontramos resultados similares respecto a considerar poco habitual que los centros no den importancia o no actúen cuando se producen los conflictos.

Con relación a la variable **edad**, localizamos diferencias respecto al recurso de la sanción, considerada muy habitual por los alumnos de 11 años, con un 73,3%, y poco habitual por los alumnos de 16, con el 27,2%. Este último grupo de alumnos sí considera algo habitual que el centro no actúe o no conceda importancia a los conflictos. El grupo de alumnos de 14 años es el que más percibe el uso de la mediación mientras ocurre lo contrario en el grupo de alumnos de 11. En el resto de opciones son similares los porcentajes.

Los resultados no difieren en relación a la variable **curso escolar**, para la que se obtienen resultados muy parecidos en todos los casos.

j) Disposición personal para aprender a resolver mejor los conflictos

A la pregunta de si estarían dispuestos a aprender a resolver mejor los conflictos, una amplia mayoría de alumnos responde afirmativamente. Al analizar el cruce de variables observamos porcentajes muy parecidos para todas las variables.

Conclusiones respecto a la prueba de Hipótesis, diferencia de medias entre los grupos A, B-Experimental y B-Control

Mostramos seguidamente las conclusiones a las que hemos llegado respecto a la Hipótesis de trabajo y en relación con sus dos variables, el cambio en la percepción del conflicto y el cambio en la percepción de las estrategias de resolución, como consecuencia de la realización del programa de sensibilización a la mediación.

1. Impacto del programa de sensibilización respecto a la 1ª Variable: cambio en la percepción del conflicto

Tras la comparación de medias encontramos que el programa de sensibilización ha logrado producir el impacto deseado respecto a la percepción del conflicto puesto que el grupo Experimental, al concluir el programa, tiene una visión más neutral del conflicto, y pasa a considerarlo como oportunidad para aprender. Se afianza en este grupo la idea de que existen distintos puntos de vista para ver la realidad, deja de estimar el propio pensamiento como lo más importante en situaciones de conflicto, se mantiene con más fuerza la idea de que el lenguaje no verbal es una forma muy importante de comunicación.

2. Impacto del programa sobre las formas de afrontamiento de los conflictos.

A. Cambio de percepción sobre las formas de afrontamiento de los conflictos.

Con relación a este aspecto encontramos que la comparación de medias nos da pie a concluir que el impacto del programa ha logrado, entre los alumnos del grupo Experimental, cambios como los de reforzarles la idea de que el empleo de la fuerza no es una buena opción, que imponer consejos a otra persona no es la mejor forma de ayudarles a resolver sus conflictos, ni tampoco lo es quitar importancia a lo que te cuentan. Igualmente el grupo Experimental ha comprendido que la opción de no hablar no ayuda a que los conflictos se solucionen. Han aprendido la importancia de exteriorizar los sentimientos, y a que la ira no es excusa para actuar violentamente. Se ha producido impacto achacable al programa respecto a valorar los diferentes estilos de respuesta que se adoptan ante los conflictos y que sí importa la relación con el otro, no es una buena solución ganar a toda costa, ni perder por conservar la amistad ni conformarse con perder si el otro pierde también; tampoco es buena estrategia la huida, por el contrario han aprendido a considerar válidas las soluciones colaborativas que permiten ganar/ganar.

B. Cambio de percepción sobre las formas de afrontamiento que debería adoptar el centro.

Las diferencias significativas halladas nos permiten concluir, respecto a la opinión que tiene el grupo Experimental sobre cuáles serían las formas más adecuadas de actuación del centro ante los conflictos, que desciende la opinión sobre la conveniencia de que el centro recurra a las sanciones, se mantiene la idea inicial de que no es buena opción no actuar ante los conflictos, mientras el grupo de Control sí la considera válida; se reafirman en la idea de que los conflictos no deben llegar hasta el Consejo Escolar, y que es muy importante recurrir a la figura del profesor tutor en caso de conflictos. Como efecto del programa se logra que los alumnos participantes vean con claridad la conveniencia de que el centro ofrezca la posibilidad de la mediación.

Por el contrario no se observan cambios achacables al programa, respecto al descenso observado en la consideración de que sea buen recurso la comunicación de los conflictos a los padres, puesto que el descenso en esta consideración se ha producido igualmente en los grupos Experimental y Control.

C. Cambio de percepción sobre las formas de afrontamiento que deberían adoptar los alumnos.

Las conclusiones observadas respecto a las cuatro formas de resolución adoptadas por los alumnos son las siguientes:

Los alumnos del grupo experimental se manifiestan más claramente contrarios a la utilización de la violencia como respuesta a los conflictos, aumenta significativamente su aprecio por la opción del diálogo, mientras que ve más claramente que huir del conflicto no es buena estrategia; consideran más firmemente válida la opción de recurrir a un tercero neutral.

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES GENERALES. PROPUESTAS.

Este último apartado, está dedicado a mostrar las conclusiones generales a las que nos ha llevado nuestro trabajo de investigación, así como una serie de propuestas que sirvan de estímulo para la realización de otros posibles trabajos y apertura de nuevas líneas de investigación.

Comenzaremos por las conclusiones alcanzadas tras la revisión de la normativa educativa vigente en materia de convivencia, buscando desde sus orígenes legislativos, aquellos aspectos legales que favorecieran y regularan la resolución de conflictos y en especial la mediación. Posteriormente pasaremos a exponer las conclusiones obtenidas en cada una de las fases de investigación.

Continuaremos con las conclusiones extraídas de la fase que tenía como objetivo la comprobación de la hipótesis de trabajo, es decir, determinar el impacto del programa de sensibilización en mediación, en los alumnos de Secundaria, pertenecientes a IES participantes en la investigación.

Finalizaremos con el planteamiento de las propuestas de trabajo.

4.1 CONCLUSIONES GENERALES

Pasamos a exponer las conclusiones generales a las que hemos llegado, en función de los objetivos planteados, para lo cual nos serviremos de una recapitulación de los aspectos abordados en cada una de las fases de estudio.

En relación al tratamiento normativo de la conflictividad en España, encontramos que ha habido una evolución desde 1970 cada vez más favorable a planteamientos democráticos y participativos respecto a la resolución de conflictos.

Encontramos también que, en la época actual, y como consecuencia de la transferencia de competencias educativas a las Autonomías, existe una pluralidad de normas de ámbito territorial autonómico en materia de regulación de la convivencia,

lo que ha supuesto una expansión rápida y desigual de la regulación de los sistemas alternativos de resolución de conflictos y en concreto de la mediación.

Desde el ámbito estatal las diferentes leyes educativas han supuesto, con relación al favorecimiento de sistemas alternativos de RC, los siguientes avances:

LGE 1970: defensa de una *política educativa democrática*. Aparece por 1ª vez el concepto *Convivencia Escolar*.

LOECE 1980: regula el Estatuto de los Centros Docentes, crea las estructuras administrativas y organizativas de los mismos.

LODE 1985: Garantiza el derecho a la educación. Desarrolla el Art. 27 de la Constitución de 1978.

LOGSE 1990: Organiza el sistema, educativo, lo homologa a la CEE. Establece la escolaridad de 6 a 16 años y el principio de la atención a la diversidad. Establece como uno de sus fines el de la formación para la paz, cooperación y solidaridad.

R. D. 732/1995: supone el desarrollo de la LODE de 1985 en materia de derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia. Crea la Comisión de Convivencia con representación de los tres sectores de la comunidad escolar; su función principal será la de resolver y *mediar* en los conflictos y canalizar iniciativas de mejora de la convivencia.

LOPEG 1995: Establece la autonomía de centros y el fomento de la participación de la comunidad educativa. Dota al Consejo Escolar con la atribución de resolución de conflictos e imposición de correcciones. Entre las funciones de la dirección de los centros, se encuentra la de favorecer la convivencia.

LOCE 2002: atribuye al director la resolución de conflictos y el favorecimiento de la convivencia.

LOE 2006: establece las Competencias Básicas. Contempla la resolución pacífica de conflictos. Como una de las funciones del director se establece la de *garantizar la mediación*.

En cuanto a la normativa autonómica llegamos a la conclusión de que las diferentes Comunidades han regulado la mediación incluyéndola en los decretos, órdenes, e incluso a través de una ley, como es el caso de Galicia, reguladores de la convivencia. Esta normativa presenta una notable heterogeneidad que da como resultado modelos distintos en cuanto a contenido y forma, respecto al tratamiento de la conflictividad por medio alternativos a la vía sancionadora y en concreto al procedimiento de la mediación. Encontramos que catorce de las Comunidades incluyen en su normativa la mediación mientras que en tres, Madrid, Murcia y el País Vasco, no se recoge este procedimiento.

Con respecto a los observatorios autonómicos de la convivencia escolar, hallamos en primer lugar, que no son órganos con implantación generalizada en todas las CCAA, y en segundo lugar, que no todos los existentes tienen atribuciones en materia de mediación.

En el caso concreto de la Región de Murcia, encontramos que sigue rigiendo en materia de convivencia el Decreto 115/2005, que dentro de los modelos existentes para el afrontamiento de la conflictividad, responde al modelo normativo-sancionador y si bien considera la necesidad de adoptar medidas preventivas, su contenido está centrado en el desarrollo del procedimiento sancionador.

Junto al Decreto aparecen otras normas complementarias al mismo y que integran en su conjunto el marco normativo en materia de convivencia, pero en ninguna de ellas encontramos regulada la mediación y únicamente aparece mención expresa de la misma en la Orden de 20 de febrero de 2006, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia, y en concreto al referirse al Plan Regional de Formación del Profesorado.

Respecto al Observatorio de la Convivencia Escolar de la Región de Murcia, aunque carente de atribuciones en materia de mediación, recoge en sus informes anuales aspectos relacionados con experiencias de mediación llevadas a cabo en la Región.

Desde el segundo Pacto Social por la Educación, establecido entre la Administración Educativa y los principales agentes sociales y sectores representativos

de la comunidad educativa, se establece una de las líneas de calidad para la promoción de proyectos de mejora de la convivencia y de *la mediación*.

Para terminar con las conclusiones aportadas por el análisis de las diferentes normativas, es necesario reconocer que, pese a un reconocimiento legal de la mediación e incluso la regulación de la misma, no ha alcanzado un desarrollo apropiado, como sí ha ocurrido con el sistema sancionador, por lo que se ha quedado, en la mayoría de los casos, en mera declaración normativa, a todas luces insuficiente.

Con relación al grado de conflictividad percibida en nuestro entorno llegamos a la conclusión de que, pese a no haberse alcanzado en España los niveles de conflictividad escolar de otros países, hoy, factores internos al ámbito escolar como la mayor diversidad y pluralidad en las aulas, y otros externos relacionados con los cambios sociales, hacen que revierta en la escuela mayor número de situaciones conflictivas de diversa naturaleza.

En todo caso, esta conflictividad difiere de la violencia y precisan de distinto tratamiento. No basta con el endurecimiento reglamentario para solucionar los problemas de la escuela, por ello deben contemplarse, en paralelo, medidas complementarias a la vía normativo/sancionadora, medidas preventivas que estén en consonancia con el principio de que a un origen multicausal de una problemática le corresponde una respuesta holística. No se trata de eliminar los conflictos, sino de saber resolverlos de manera eficaz y proactiva.

De entre estas medidas, aparece la mediación con una amplia oferta pedagógica que posibilita la comunicación, el diálogo, la negociación desde la colaboración, la responsabilidad de las partes frente a sus propios conflictos, la participación efectiva de toda la comunidad escolar, y en particular de los propios alumnos. Esa oferta se amplía al posibilitar una forma de aplicación de la justicia restaurativa.

Comprobamos que es evidente la necesidad de formación en técnicas de resolución de conflictos para toda la comunidad escolar; tanto profesores como alumnos reconocen estar carentes de ellas y manifiestan estar dispuestos a formarse

en estas técnicas. Los profesores declaran estar dispuestos a utilizar la mediación en sus aulas.

Es necesario igualmente, que los proyectos de mediación escolar que se desarrollen en un centro, cuenten con el respaldo del mayor número de profesores y del Equipo Directivo, con apoyo institucional, y que sean proyectos integrales, perfectamente planificados y recogidos en los PEC.

La investigación nos ha permitido encontrar, respecto a la percepción del conflicto por parte de los alumnos de los seis centros participantes en el estudio, que éstos partían de una ligera concepción del conflicto como hecho cotidiano y consustancial a la vida; que los insultos, junto a hablar mal de los compañeros eran las situaciones conflictivas más percibidas en sus aulas, mientras que la marginación a compañeros, y la falta de respeto al profesor aparecían con menores porcentajes. Los destrozos y en particular los robos, se consideran como situaciones poco habituales. Comprobamos que estas percepciones, pese a apreciarse pequeñas variaciones, no presentan diferencias notables respecto a variables estadísticas como el género, el centro escolar, la edad o el año escolar en que se realizaron las mediciones.

Con referencia al protagonismo de esas situaciones conflictivas descubrimos que una amplia mayoría de los alumnos dice no haberlas protagonizado y en relación con cada uno de los tipos comprobamos que siguen siendo los insultos las situaciones que también, a nivel de protagonismo, aparecen en primer lugar; a esta situación le siguen de cerca las peleas y hablar mal de los compañeros. Desciende el reconocimiento de la marginación y son poco reconocidos los destrozos en clase y los robos.

Los datos anteriores se encuentran en consonancia con los datos analizados en anteriores estudios realizados en España y en particular con los ofrecidos por el primer informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar (1999), que sirvió de referente para nuestro estudio desde la primera fase.

Encontramos que, en general, es más alto el reconocimiento de este protagonismo en el grupo de los chicos, salvo en los casos de hablar mal o marginar a

compañeros, donde no existen diferencias. En cuanto a la edad, reconocen más el protagonismo de estas acciones los alumnos de 13, 14 y 15 años. Respecto a los centros participantes no hallamos diferencias significativas.

En cuanto a las formas habituales de resolución, los alumnos se encuentran divididos casi al 50% entre los que admiten o no admiten que es habitual la utilización de la violencia entre los pares e igualmente la utilización del diálogo. En estos casos los chicos perciben más la utilización de la violencia y las chicas el diálogo. Tampoco encontramos diferencias destacables en función de los distintos centros o edades, respecto a las formas habituales de resolución.

Las conclusiones sobre la percepción de las formas habituales de resolución por parte de los centros, nos aportan que una amplia mayoría de los alumnos admite que desde el centro se recurre a la sanción, y también a la intervención de los profesores tutores y a la comunicación a los padres.

Hay diferencia de opiniones respecto al uso de la mediación entre los distintos centros. En todo caso, la opinión sobre la utilización habitual de este recurso no es mayoritaria, aunque en el caso concreto del IES Licenciado Cascales, la mediación está considerada igual de habitual que el recurso de la comunicación a los padres.

Encontramos que tras la realización del programa de sensibilización, los alumnos del grupo Experimental manifiestan:

- Haber llegado a una mejor comprensión del conflicto como hecho neutral que posibilita la oportunidad de aprender
- Haber aprendido a comunicarse mejor con los demás
- Haber aprendido a ponerse en el lugar del otro
- Haber mejorado en la expresión de los sentimientos
- Haber comprendido la importancia de expresar los sentimientos en situaciones conflictivas
- Estar dispuestos a seguir aprendiendo a resolver mejor los conflictos.

En cuanto a las diferencias encontradas respecto a las variables estadísticas, cabe destacar que el factor edad influye positivamente en el reconocimiento de la importancia de las emociones. A más edad, mayor reconocimiento.

El programa de sensibilización en mediación ha producido el efecto esperado sobre el cambio en las ideas previas del conflicto y su afrontamiento, y hemos descubierto que estas ideas eran producto de la carencia de formación en todos los aspectos relacionados con la conflictividad.

Esta conclusión está en consonancia con las teorías revisadas y la opinión de los expertos.

Encontramos igualmente que desde un programa estructurado y que abarque los aspectos fundamentales para lograr la mejor comprensión del conflicto, se obtienen resultados constatables como los logrados en el grupo de alumnos participantes en la experiencia. Así, descubrimos que en el grupo se han logrado los siguientes cambios:

- Reforzar la idea de que el empleo de la fuerza no es solución válida.
- Aumentar el aprecio por la opción del diálogo.
- Hacerles reflexionar sobre estrategias de resolución de conflictos poco convenientes para la convivencia como las de ganar a toda costa, ceder por conservar la amistad, huir o conformarse con perder si el otro también pierde.
- Valorar la estrategia colaborativa que permite ganar/ganar.
- Incrementar la idea de la no conveniencia de que el centro recurra habitualmente a la imposición de sanciones.
- Reforzar la idea de recurrir a terceras personas neutrales en caso de conflicto.
- Estimar la conveniencia de que el centro oferte el recurso de la mediación.

Todos los anteriores aspectos, estaban incluidos en la *cultura de la mediación*; en consecuencia, el programa utilizado nos ha posibilitado iniciar el camino de cambio de paradigma que supone esta nueva cultura.

4.2 PROPUESTAS

Con esta investigación hemos hecho una comprobación del impacto de un programa de sensibilización en mediación, sobre una población escolar perteneciente a un ámbito territorial concreto y definido por entender que este enfoque era novedoso, pero creemos que por razón de mayor generalización o extrapolación de resultados, sería necesario replicar este tipo de estudio, para su posterior evaluación y medición del impacto en otros grupos de alumnos.

Entendemos también que la cultura de la mediación, no solo debe quedarse en la formación y capacitación del alumnado, ni siquiera que ésta formación sea patrimonio del ámbito educativo, sino que ha de extenderse a la sociedad en general. En este sentido, nos consta que se están haciendo una labor de difusión en ámbitos diversos que van desde el comunitario al judicial, aunque creemos que debería existir igualmente una evaluación del impacto de este cambio cultural. Por lo que existe, a nuestro modo de ver, un vasto campo de actuación sobre el que se ha de trabajar.

Por otro lado, y acompañando a la novedosa normativa autonómica sobre la regulación de la mediación escolar, creemos necesaria la puesta en práctica efectiva de la misma. No basta con legislar sobre la materia, es preciso poner en práctica la norma, y exigir que así se haga, máxime cuando tanto la LOE como la LOMCE, coinciden en incluir dentro de su articulado, y como una de las competencias de los directores de centros docentes, la de *garantizar la mediación en la resolución de conflictos*.

Entendemos que los programas de sensibilización en mediación deben estar incluidos en el Plan de Acción Tutorial (PAT) puesto que estos planes incluyen entre sus objetivos generales, el de ayudar a los alumnos en su formación personal integral y entre sus objetivos específicos recoge el de propiciar un clima de clase adecuado para

la convivencia y el trabajo, y el de mediar en situaciones de conflicto producidas entre los miembros de la comunidad escolar.

Consideramos que, en virtud de la autonomía de los centros, y la necesaria elaboración de los Planes de Convivencia, el desarrollo de los procedimientos de mediación debe contar con el compromiso y la participación del Equipo Directivo.

Recomendamos la prioridad de abordar acciones preventivas de resolución de conflictos favorecedoras de soluciones educativas que pueden ofrecerse como alternativas al procedimiento sancionador. Por consiguiente, la sanción, necesaria en algunos casos, quedaría como medida excepcional de tratamiento de problemas disciplinarios. Excepcionalidad que defiende un amplio sector de la doctrina.

Planteamos la conveniencia de la existencia de grupos de trabajo intercentros que sirvan de apoyo e intercambio de experiencias en la puesta en práctica de sistemas alternativos de resolución de conflictos y en especial de la mediación.

Proponemos, como consecuencia de la experiencia, la participación del alumnado formado en mediación, en la capacitación de los nuevos alumnos mediadores. Así como la constitución de equipos mixtos de comediación, integrados por alumnos experimentados y noveles, con el fin de garantizar el relevo generacional en el servicio de mediación de los centros.

Otra de las propuestas que entendemos necesaria es la de plantearse una visión amplia de los procesos mediadores, como defiende Boqué (2003), puesto que la mediación no se puede quedar en mera técnica de gestión o resolución de conflictos.

Nuestra última propuesta es la de que los programas de sensibilización en mediación se deben acometer en un IES desde los primeros cursos de la ESO; deben abarcar a la totalidad del alumnado de nueva incorporación al centro y deben tener en cuenta la necesidad del correspondiente reciclaje en cada uno de los cursos siguientes, puesto que el cambio cultural emprendido precisa, para su consolidación, de una constancia en el tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aignerren, M. (2005). El Cuestionario. *La Sociología en sus Escenarios*, nº 11 (pp.1,79)
- Alzate Sáez de Heredia, R. (1997). Resolución de conflictos en la escuela. *Rev. Innovación Educativa*, 1997, nº 7, 107-122.
- Alzate Sáez de Heredia, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- Alzate Sáez de Heredia, R. (1999). Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de Resolución de Conflictos. En Brandoni, F. (Comp.), *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias* (cap. 1 pp. 31-55). Buenos Aires: Paidós SAICF
- Alzate Sáez de Heredia, R. (2001). *Transformación del Conflicto: Curriculum para Educación Primaria*. Adaptado del Conflict Resolution; An Elementary School Curriculum, 1987, 1998, 1999. San Francisco, California, USA. San Sebastián: Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco.
- Alzate Sáez de Heredia, R. (2006). La Mediación Escolar. Proceso Colaborativo de la Educación en Resolución de Conflictos. *El trabajo Social y la Mediación. Trabajo Social Hoy*. Primer semestre, pp. 73. Madrid: Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Madrid.
- Antúnez, S. (1998). La regulación de la convivencia como problema institucional. En Casamayor, G. (Coord.), *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la educación secundaria* (pp. 29-37). Barcelona: Graó.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning theory analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Benito Martínez J. (2006). Educación y democracia: la Convivencia Escolar, [En línea] en *Trabajadores de la Enseñanza* (T.E), nº 270 febrero. Recuperado el 18 de mayo de 2009. URL:
<http://www3.ccoo.es/pdfs/Mje%20TE%20270%20web.pdf>
- Berkowitz, M. (1995). Educar la personalidad moral en su totalidad. Educación Valores y Democracia. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*. (Nº 8), 73-101. [versión electrónica]. Recuperado de URL:
<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie08a03.pdf>
- Berkowitz, L. (1996). Agresión. Causas, consecuencias y control. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Bonafé-Schmitt, J.P. (1992). *La médiation: une justice douce*. Paris: Syros Alternatives.
- Bonafé-Schmitt, J.P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. Issy-les Moulineaux: ESF éditeurr.
- Bonafé-Schmitt, J.P. (1997). La médiation scolaire: une technique de gestión de la violence ou un processus éducatif? En Charlot, B. y Emin, J. C. (Coord.), *Violences à l'école. État des savoirs*. París: Armand Colin.
- Bonafé-Schmitt, J.P. (2004). La mediación escolar: Prevención de la violencia o proceso educativo. *Revista La Trama Interdisciplinaria de Mediación y resolución de conflictos*. Nº 11 julio 2004, [En línea] Rev. edición julio 2004. Recuperado el 21 de mayo de 2009 de URL:
http://www.revistalatrama.com.ar/contenidos/larevista_tapa_anterior.php?id=11
- Boqué Torremorell, M.C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Boqué Torremorell, M.C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa

- Boqué Torremorell, M.C. (2005). *Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores-as en el ámbito educativo*. Barcelona: Ediciones CEAC Educación.
- Boqué Torremorell, M.C. (2006). Mediación, Arbitraje y demás vías de Gestión de Conflictos en Contextos Educativos. *Avances en Supervisión Educativa*. Enero 2006 nº 2 Monográfico. Madrid: ADIDE-Federación. Recuperado el 12 de enero de 2013 de URL: http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=67&Itemid=29
- Boqué Torremorell, M.C. (2013). La mediación como disciplina y como profesión. El perfil competencial del mediador. En Castillejo Manzanares, R. (dir.) Torrado Tarrío, C. (coord.), *La mediación: nuevas realidades, nuevos retos: análisis en los ámbitos civil y mercantil, penal y de menores, violencia de género, hipotecario y sanitario* (pp. 41-100). La Ley. Grupo Wolters Kluwer. España.
- Brandoni, F. (1999). Introducción. En Brandoni, F. (Comp.), *Mediación Escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Brandoni, F. (s.f.). Una Introducción a la mediación escolar. *Diálogos Productivos*. Recuperado el 9 de julio de 2013 de URL: <http://www.dialogosproductivos.net/upload/publications/23022010153000.pdf>
- Brandoni, F. (2002). Apuntes sobre los Conflictos y la Mediación. *La Trama, Revista interdisciplinaria de Mediación y Resolución de Conflictos*, nº2, Diciembre 2002. [En línea] Recuperado el 22 de mayo de 2012 de URL: http://www.revistalatrama.com.ar/contenidos/larevista_tapa_anterior.php?id=2
- Cabello Tijerina, P.A. (2012). *La Mediación como Política Social aplicada al fortalecimiento de la Cultura de Paz en México y España*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia. Recuperado de URL: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/85719/TPACT.pdf;jsessionid=4E7D235EAD24A7A3FC4098EEE3F587D8.tdx2?sequence=1>

- Calvo Rodríguez, A. R. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos*. Madrid: EOS.
- Carnellini Béatrix, S. (2012). *Médiation Scoler par les Paires* en Mirimanoff, J.A. (Dir.) (2013). *Des outils pour la Médiation en Milieu Scolaire. Pour apprendre au quotidien à gérer les conflits et à prévenir la violence*. Bruselas: Lacier. Recuperado el 18 de marzo de 2013 de URL: <https://docs.google.com/file/d/0B7y4NNOMvZbsc3IVOURWRVJXcms/edit>
- Carrasco, S., Villa, R., Ponferrada, M., Casañas, E. (2011). La mediación en el ámbito escolar. En Casanovas, p., Magre, J., Lauroba, M.E. (Directores). *Libro Blanco de la Mediación en Cataluña*. Barcelona: Pompeu Casanovas (IDT-UAB)
- Cascón P. (2002). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Cátedra UNESCO sobre la Paz y los Derechos Humanos.
- Casamayor, P. (Coord.).(1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- Casamayor, P. (1988). *La disciplina en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Casona Usera, R. (2003) y González Escudero, A (2011), *Sinopsis Artículo 27 Constitución Española, Título I. De los derechos y deberes fundamentales*. Recuperado el 20 de octubre de 2013 de URL: <http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/sinopsis/sinopsis.jsp?art=27&tipo=2>
- Community Boards y Alzate Sáez de Heredia, R. (2000). *Resolución de conflictos. Programa para bachillerato y educación secundaria*. Tomo I y II. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Cornelius, H. Y Faire S. (1998). *Tú ganas, yo Gano*. Madrid: Gaia.
- Cortina, A. (1998). Resolver conflictos, hacer justicia, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 257, Abril.

- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (1999-2006). URL:
http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Informe_violencia_escolar_ESO.pdf
- Delors, J. Et. al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO
- Deutsch (1973). *The resolution conflict: Constructive and destructive process*. New Haven: Yale University Press
- Díaz Aguado, MJ. Convivencia escolar y Prevención de la violencia, [En línea] en *isftic (Instituto Superior de formación y Recursos en Red para el profesorado)* Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado el 12 de febrero de 2009 de URL:
http://www.ite.educacion.es/index.php?option=com_catalogacion&controller=pagina_informacion_didactica&id_ficha=531&id_uo=1
- Domínguez Bilbao, R. y García Dauder, S. (2003). *Introducción a la Teoría de los Conflictos en las Organizaciones*. Madrid: Copy Red.
Recuperado el 15 de junio de 2012 de URL:
<http://www.fcjs.urjc.es/departamentos/areas/profesores/descarga/rqrquuvuvz/Introducci%C3%B3n%20a%20la%20Teor%C3%ADa%20del%20Conflicto.pdf>
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Esparza Casado, F. J. (2006): Buenas prácticas educativas y procesos de mejora escolar. [En línea] *Rev. Comunidad Escolar*. Año XXIV, nº 794, septiembre. Recuperado el 17 de noviembre de 2009 de URL: <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/794/tribuna.html>
- Esparza Casado, F. J. (2006). Convivencia escolar: buscando soluciones (I). *Comunidad Escolar Periódico Digital de Información Educativa*. Sección de

- Opinión, (Año XXIV, número 800, 21 de diciembre de 2006) [En línea] *Rev. Comunidad Escolar*. Recuperado el 21 de noviembre de 2009 de URL: <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/800/tribuna.html>
- Esparza, Casado F. J. (2007). Convivencia escolar: buscando soluciones (II). [En línea] *Rev. Comunidad Escolar*, Recuperado el 21 de noviembre de 2009 de URL: <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/801/tribuna.html>
 - Esquivel Guerrero, J. A., Jiménez Bautista, F. y Esquivel-Sánchez, J. A. (2009). La relación entre conflictos y poder. *Revista Paz y Conflictos*. Nº 2, pp. 6-23. Granada: Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada. [En línea]. Recuperado el 17 de marzo de 2011 de URL: http://www.ugr.es/~revpaz/numeros/rpc_n2_2009_completo.pdf
 - Feshbach, S. (1964). The function of aggression and the regulation of the aggressive drive. *Psychopathological Review*, 71, 257-272.
 - Fischer, R. y Ury, W. (1984). *Obtenga el Sí. El arte de negociar sin ceder*. México: CECSA
 - Freund, J. (1995). *Sociología del Conflicto*. Madrid: Ejército.
 - Fuertes-Plana Aleix, C. (2008). El Conflicto Social. En *Revista Electrónica de Metodología e Historia del Derecho*, nº 5. Madrid: Instituto de Metodología e Historia de la Ciencia Jurídica. Recuperado el 27 de julio de 2013 de URL: www.ucm.es/info/kinesis.
 - Funes, S. Saint-Mezad. (2001). Conflicto y resolución de conflictos escolares: La experiencia de la mediación escolar en España. *XXIII Escuela de verano del Concejo Educativo de Castilla y León*.
 - García, A. y Benito Martínez, J. (2002). Los conflictos escolares: causas y efectos sobre los menores. *Revista Española de Educación Comparada*, nº 8, 175-204. Madrid: UNED, Sociedad Española de Educación Comparada.

- García Costa, F. M. (2007). Derechos Fundamentales del Menor en los Centros Educativos de la Región de Murcia (pp. 231-247). En Pedreño et al.; Vicente Giménez, T. y Hernández Pedreño, P. (Coor.). *Los Derechos de los Niños Responsabilidad de Todos. Murcia*. Universidad de Murcia: Servicio de Publicaciones.
- García Ferrando, M. Ibáñez, J. Alvira, F. (Compiladores) (2005). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- García-Longoria Serrano, M.P. (2002). La Mediación Escolar, una forma de enfocar la violencia en las escuelas. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social* nº 10 (pp. 319-327). Recuperado el 2 de junio de 2009 de URL: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipoDeBusqueda=ANUALIDAD&revistaDeBusqueda=7761&claveDeBusqueda=2002>
- García-Longoria, M.P. (2000). La mediación como forma de intervención en trabajo social. En *Relaciones humanas y nuevas tecnologías*. Barcelona: Mira Editores.
- García Raga, L. (2008). *La Convivencia como Recurso Educativo Hacia el diseño de un plan de Convivencia para los Centros Docentes de la Comunidad Valenciana*. Tesis Doctoral. Valencia: Universitat de València Servei de Publicacions
- Garrido Falla, F. (1985). *Comentarios a la Constitución*. Madrid: Civitas
- Gómez Heredia, A. (2013). Reflexiones sobre el sentido de una Ley de Autoridad del Profesorado. *Avances en Supervisión Educativa*. Mayo 2013 nº 18 Otros Artículos. Madrid: ADIDE-Federación. En URL: http://www.adide.org/revista/images/stories/revista18/ase18_art06.pdf
- González Lucini, F. (1993). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda.

- González Valcárcel, JA. y Benito Martínez, J. (Eds) (1999). *La violencia en el ámbito escolar*. Granada: Jóvenes sin Fronteras.
- Gordon, T. (1990). *Padres eficaces y técnicamente preparados*. 18 Edición. México: Diana.
- Grasa, R. (1991). Resolución de conflictos. En Martínez, M., y Puig, J. (comps.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (pp. 105-112). Barcelona: Graó
- Gorjón Gómez, F. y Sáenz López, K. A. (2009). *Métodos Alternos de Solución de Controversias. Enfoque educativo por competencias*. México: Patria 2ª edición. Universidad Autónoma de Nuevo León
- González, L. et alt. (1993). *Signos y cultura de la violencia. Una investigación en el aula*. Córdoba: Servicios de Publicación de la Universidad de Córdoba.
- Gotthei, J y Schiffrin (1996). *Mediación: una transformación en la cultura*. Buenos Aires: Paidós Mediación 3.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México, D.F: McGraw-Hill Interamericana.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 53- 73
- Jiménez Vázquez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales*. Tesis Doctoral no publicada Universidad de Huelva. Recuperado el 10 de septiembre de 2013 de URL:
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/62/12735036.pdf?sequence=1>
- Jones, T.S. Brinkman, H. (1997). Enseñen a sus hijos. Recomendaciones para los programas de mediación entre condiscípulos. En Folger, J.P. Jones, T.S.

- Nuevas direcciones en mediación*. Buenos Aires: Paidós mediación 7 (Cap. 8 pp. 219-238)
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1999). Los alumnos como pacificadores: cómo enseñar a los estudiantes a Resolver conflictos. En Brandoni, F. (comp.), *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias* (Cap. 4 pp. 95-121). Buenos Aires: Paidós SAICF
 - Katz, N.H., Lawyer, J. W. (1994) *Conflict Resolution: Building Bridge*. EE.UU: Corwin Press.
 - Led Capaz, P. y Quera Colomina, P. (Coords) (2007) *La convivència en els centres d'educació infantil y primaria*. Generalitat de Catalunya Departament d'Educacio: Servei de Difusió i Publicacions
 - Lederach, J. P. (1984). *Educación para la paz*. Barcelona: Fontamara
 - Lederarach, J.P. (2000) *ABC de la paz y los conflictos*. Madrid: Catarata.
 - Martínez Pampliega, A. y Marroquín, M. (1997). *Programa "Deusto 14-16".I. Desarrollo de habilidades sociales*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
 - Mirimanoff, J.A. (Dir.) (2013). Des outils pour la Médiation en Milieu Scolaire. Pour apprendre au quotidien à gérer les conflits et à prévenir la violence. Bruselas: Lacier. En URL:
<https://docs.google.com/file/d/0B7y4NNOMvZbsc3IVOURWRVJXcms/edit>
 - Monjó, M y Villanueva, R. (2000). *AHORA*. Apuntes del Curso de Especialista en Mediación Social. Universidad de Murcia. No publicado.
 - Morales Vallejo, P. (2013). *Investigación experimental, diseños y contraste de medias*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. En URL:
<http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Dise%F1osMedias.pdf>
 - Moore, C. (1995). *El proceso de Mediación*. Buenos Aires: Granica.

- Moral Mora, A.M. (2011). *Una aproximación metodológica a la evaluación de programas de mediación para la mejora de la convivencia en los centros escolares*. Tesis Doctoral. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia. Servicio de publicaciones.
- Munné, M. y Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 Principios de la Cultura de la Mediación*. Barcelona: Graó.
- Muñoz Vivas, F. (2000). *Agresividad, Agresión y Violencia*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid. En URL:
<http://biblioteca.ucm.es/tesis/19972000/S/4/S4017401.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y salud*. Washington, D.F., Organización Panamericana de la Salud.
http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y salud.*, Etienne G. Krug, Linda L. Dahlberg, James A Mercy, Anthony B. Zwi y Rafael Lozano. Washington, D.F.: OPS. Organización Panamericana de la Salud. URL <http://www1.paho.org/Spanish/AM/PUB/Contenido.pdf>
- Ortega, R. y colaboradores (1998): *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia Junta de Andalucía.
- Ortega. R. y Del Rey, R. (2006) La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. En *Avances en Supervisión Educativa* nº 2, Monográfico Mediación y Arbitraje. [En línea]. Recuperado el 20 de enero de 2013 de URL:
http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=section&id=5&Itemid=29
- Ortega, P. y Mínguez, R. (1996). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel Educación.

- Ortuño Muñoz, P. (2003). El Libro Verde sobre las modalidades alternativas de resolución de conflictos en el ámbito Civil y Mercantil de 19 de marzo de 2003 [En línea] *Revista IURIS-LA LEY*, nº 77 noviembre 2003, (pp. 42-48) Recuperado el 12 de noviembre de 2003 de URL: www.revistaiuris.com/
- Ortuño Muñoz, P. (2005). El Proyecto de la Directiva Europea Sobre la Mediación. En Ruiz Marín J. (Dir.), *Mediación y protección, de menores en Derecho de Familia*. Cuadernos de Derecho Judicial, nº V-2005, (pp.249-272). Madrid: Consejo General del Poder Judicial.
- Ottavio Visalli, U. (2005) *Aspectos Psico-Sociales del conflicto, Mediación Escolar y Maltrato entre Iguales (Bullying) en Centros Educativos*. Universidad de Burgos. Trabajo de investigación para la obtención de la Suficiencia Investigadora, DEA
- Oyhanarte, M. (1996). Los nuevos paradigmas y la mediación. En Gottheil, J. et al (comps), *Mediación: una transformación en la cultura*. (pp. 17-35). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Palomero Pescador, J.E. y Fernández Domínguez, M.R. (2001) La violencia escolar: un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, nº 41, agosto 2001, pp. 19-38, Zaragoza: AUFOP y Universidad de Zaragoza. En URL: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1247352775.pdf
- Pantoja Vallejo, A. (2005). *La Gestión de Conflictos en el Aula. Factores Determinantes y Propuestas de Intervención. La Orientación Escolar en Centros Educativos*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Porro, Bárbara (1999). *La resolución de conflictos en el aula*. Barcelona: Paidós Educador
- Puig Rovira, J.M. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía* Abril 1997 (nº 257) pp. 58-65

- Rabasa Sanchiz, B. (2005). *La conflictividad en los centros docentes y la Mediación Escolar*. Granada: Servicio de publicaciones Sector Enseñanza, CSI-CSIF.
- Ramo, Z. Cruz, J. (1997). *La convivencia y la disciplina en los centros educativos. Normas y procedimientos*. Madrid: Escuela Española.
- Ramos Mejía, C. (2003). *Un mirar, un decir, un sentir en la mediación educativa*. Argentina: Librería Histórica, Colección Visión Compartida.
- Real Academia de la Lengua Española. *Diccionario Manual e Ilustrado de la Lengua Española*. Segunda edición (1950). Madrid: Espasa Calpe.
- Redorta, J. (2004). *Cómo analizar los conflictos. La tipología de conflictos como herramienta de mediación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Redorta, J. (2007). *Aprender a resolver conflictos*. Barcelona. Paidós
- Real Decreto 1631/ 2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria. (B.O.E. 5 enero 2007) ANEXO I Competencias Básicas.
- Río Fernández del, J.L. (2013). Una llamada a la acción. Aprender a gestionar los conflictos en el ámbito escolar. En Castilla Mesa, M. T. et al. (coords.) *Educación y Cultura de Paz en contextos Educativos* (pp.181-187). Granada: GEUISBN
- Rojas Marcos, L. (2005). *La semilla de la violencia*. Madrid: Espasa Calpe.
- Ruiz Restrepo, J. (2005). Elementos para una teoría del conflicto. En *La Sociología en sus escenarios*. Nº 11. CEO. [En línea]. Centro de Estudios de Opinión. Medellín: Universidad de Antioquía. Recuperada el 20 de julio de 2013 de URL: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/issue/view/199>

- Salinas, M.L., Posada, D.M., e Isaza, L.E: (2002). A propósito del conflicto escolar. En revista de *Educación y Pedagogía* Vol. XIV, nº 33 (pp. 245-273). Medellín: Universidad de Antioquía
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel
- Schvarstein, L. (1999: La mediación escolar en contexto. En Brandoni, F. (comp.), *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias* (cap. 8 pp. 178-207). Buenos Aires: Paidós SAICF
- Segura Morales, M. (2002). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales, y de crecimiento moral*. Madrid: Nancea-M.E.C.
- Six, J.F. (1997). *Dinámica de la Mediación*. Barcelona: Paidós
- Slyck, M. Van y Stern, M. y otros (1996). La resolución del conflicto en marcos educativos: evaluación del impacto de los programas de mediación paritarios. En Grover Duffy, K. *La mediación y sus contextos de aplicación*. Paidós mediación 1.
- Selltiz, C. et al. (1981). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.
- Slattery, P. (2006 [1995]). *Curriculum development in the postmodern era*. 2nd edition. New York: Routledge. En URL:
http://www.academia.edu/2308581/CURRICULUM_DEVELOPMENT_IN_THE_POSTMODERN_ERA_By_Patrick_Slattery
- Suares, M. (1996). *Mediación, conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Barcelona: Paidós Mediación.
- Taylor, S. J. y Bogda, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Thomas, K.W. y Kilmann, R.H. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. New York: Xicom, Inc.

- Thomas, K. (1992). Overview of Conflict and Conflict management. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 13, 263-264
- Torrego, J.C. (2001). La mediación, un método de resolución de conflictos de convivencia a través del diálogo. *Organización y Gestión educativa*, 3, 24.
- Torrego, J.C. (2003). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Ediciones Nancea.
- Torrego, J.C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Tuvilla Rayo, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaria.
- Uranga Araquistain, M. (1998). Experiencias de mediación escolar en Gernika. Rev. *Aula de Innovación Educativa*, nº 65. En URL:
<http://www.edualter.org/material/euskadi/mediacion.htm>
- Usategui Basozabal, E. (2003). La educación en Durkheim: ¿socialización versus conflicto? *Revista Complutense de Educación*. Vol 14, No 1 (2003) (pp. 175-199) Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 7 de noviembre de 2011 de URL:
<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0303120175A>
- Vallés, M.S. (1997). *Técnicas cualitativas de Investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vázquez Gutiérrez, R.L. (2012). La Mediación Escolar como Herramienta de Educación para la Paz. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia. En URL:
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/85718/TRLVG.pdf;jsessionid=B79D204CD5680110018C44E435F80F17.tdx2?sequence=1>

- Veigas, R. (s. f.). La mediación en el Ámbito Escolar: ¿Metodo RAC o Método REC? [versión electrónica]. Mediators & Everything Mediatin, Recuperado el 23 de abril del 2013. de URL: http://www.mediate.com//articles/ruben_veiga1.cfm
- Viana Orta, I. (2011^a). La Mediación en el Ámbito Educativo en España. Estudio Comparado Entre Comunidades Autónomas. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia. Servicio de publicaciones. URL: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/81400/viana.pdf;jsessionid=D390DA3FCCFB90161A60DFF362ED0944.tdx2?sequence=1>
- Viana Orta, I. (2011b). Mediación escolar y Observatorios para la Convivencia. Estudio comparado entre Comunidades Autónomas. En *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 2011/2012, pp. 229-248. Sevilla: Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla.
- Villanueva Rey, N. (2000). De què parlem quan parlem de Mediació Escolar. En *Tècniques de Resolució de Conflictes i Mediació Escolar*. Octubre Noviembre 2001. *Ponencia d'Educació. Ayuntamiento de Aldaia. Materiales sin publicar.*
- Vinyamata Camp, E. (2003). *Aprender mediación*. Barcelona: Paidós
- Vinyamata Camp, E. (2005). *Conflictología. Curso de resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel.
- Viñas Cirera, J. (2003). *Elements organitzatius favorables a la implementació de la cultura de la mediació i de la resolució pacífica dels conflictes als centres educatius*. Memoria del trabajo de la Licencia por Estudios otorgada por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya durante el curso 2002/2003. Recuperado el 7 de julio de 2013. de URL: <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200203/resums/jvinas.html>
- Viñas Cirera, J. (2008). *Conflicto en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.

- Viola, F. (2006) El conflicto de valores. En: Archideo, L.B. (Dir.) *Epistemología de las Ciencias Sociales. El Conflicto*, (pp. 47-86). Buenos Aires: CIAFIC Ediciones
- Unesco (1982). Declaración de México sobre Políticas Culturales. Recuperado el 17 de mayo de 2011 de URL: <http://www.unesco.org/new/es/mexico/work-areas/culture/>
- Watzlawick, P. (1971). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. & Jackson, D. *Teoría de la comunicación humana*. Herder Editorial, S.L. Barcelona, 2002.

Webgrafía. Direcciones electrónicas

- ACORD, SC., SERVEI DE MEDIACIÓ I GESTIÓ DE CONFLICTES.
URL: www.solomediacion.com
- ACR (association for Conflict Resolution).
URL: www.acresolution.org
- AMELY (Association de médiateurs de Lyon).
URL: www.amely.ifrance.com/amely
- COMMUNITY BOARD PROGRAM.
URL: www.mediate.com/cbp
- Consejería de Educación, Universidades y Empleo Región de Murcia
URL: <http://www.educarm.es/web/educarm2/>
- CENTRE PAU I TREVA. URL:
URL: www.acordsc.com/centrepautreva.html

- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LA GENERALITAT DE CATALUÑA.
URL: www.gencat.cat/educacio/depart/pdf/convivencia/forma.pdf
- GERNIKA GOGORATUZ.
URL: www.gernikagogoratuz.org
- RESOLVING CONFLICT CREATIVELY PROGRAM NATIONAL CENTER.
URL: www.unesco.org/cpp
- UNIVERSIDAD DE GRANADA. INSTITUTO DE LA PAZ Y LOS CONFLICTOS
URL: www.ugr.es

Enlaces sobre Convivencia Escolar

- Portal de convivencia del Ministerio de Educación y Ciencia.
<http://www.convivencia.mec.es/>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.
http://w3.cnice.mec.es/recursos2/convivencia_escolar/index.html
- Portal de convivencia en Aragón, materiales guía "Cuento contigo".
<http://convivencia.educa.aragon.es/ini.php?iditem=4&iz=15>
- Portal de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Apartado de mediación escolar:
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/impe/web/buscadorRecursosEducativos?busqueda=mediaci%F3n&x=11&y=18&idSeccion=28041>
- Programas Educando en Justicia: Juez de Paz Educativo
http://www.educarm.es/portal/admin/webForm.php?web=102&ar=721&modo=visualizaArea&aplicacion=PROGRAMAS_EDUCATIVOS

- Mapa de las Pedanía del municipio de Murcia:
http://www.google.es/imgres?imgurl=http://www.regmurcia.com/servlet/integra.servlets.Imagenes%3FMETHOD%3DVERIMAGEN_82001%26nombre%3Dmurcia.gif&imgrefurl=http://www.regmurcia.com/servlet/s.SI?METHOD%3DAMPLIAFOTO%26titulo%3D%2520Datos%2520B%25C3%25A1sicos%26idImagen%3D82001&h=881&w=770&sz=67&tbnid=0z8eAiB6gzRvcM:&tbnh=90&tbnw=79&prev=/search%3Fq%3Dmapa%2Bde%2Bblas%2Bpedanias%2Bde%2Bmurcia%26tbm%3Disch%26tbo%3Du&zoom=1&q=mapa+de+las+pedanias+de+murcia&usg=__1D_of-MuzBbUGl613sls8Pz8BIE=&docid=RfawMZ0n9JSddM&sa=X&ei=nOb8UfCMHlaShgeb1YHoDg&ved=0CDMQ9QEwAQ&dur=13974

Páginas webs de los IES participantes en el estudio

- IES Aljada, Puente Tocinos
<http://www.murciaeduca.es/iesfloridablanca/sitio/>
- IES Floridablanca, Murcia
<http://www.murciaeduca.es/iesfloridablanca/sitio/>
- IES Gil de Junterón, Beniel
<http://www.murciaeduca.es/iesgildejunteron/sitio/>
- IES Ingeniero de la Cierva, Patiño
<https://www.murciaeduca.es/iesingenierodelacierva/sitio/>
- IES Licenciado Francisco Cascales, Murcia
<https://www.murciaeduca.es/ieslicenciadofranciscocascales/sitio/>
- IES Ingeniero de la Cierva, Patiño
<https://www.murciaeduca.es/iesingenierodelacierva/sitio/>
- IES Villa de Alguazas, Alguazas:
<https://www.murciaeduca.es/iesvilladealguazas/sitio/>

Legislación sobre convivencia

Andalucía:

- Decreto 19/2007, de 23 de enero.

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/25/d2.pdf>

-Orden de 18 de julio de 2007

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/convivencia/contenidos/Materiales/Publicacionesde la Consejeriade Educacion/MATERIALESCONVIVENCIA/1195806115173_libro6_2.pdf

Aragón:

-Decreto 73/2011, de 22 de marzo

<http://www.boa.aragon.es/cgibin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=589772200505>

Asturias

-Decreto 76/2007, de 20 de junio:

<http://www.asturias.es/bopa/disposiciones/repositorio/LEGISLACION33/66/5/001U0036W00001.pdf>

-Decreto 249/2007, de 26 de septiembre:

http://sanvicentepaul.es/data/documents/Decreto-248_2007-derechos-y-deberes.pdf

Baleares

-Decreto 121/2010, de 10 de diciembre

<http://boib.caib.es/pdf/2010187/mp33.pdf>

Canarias

-Decreto 114/2011, de 11 de mayo

<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2011/108/001.html#>

Cantabria

-Decreto 53/2009, de 25 de junio

<http://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=154232>

Castilla La Mancha

-Decreto 3/2008, de 8 de enero

http://www.pacodamas.com/balas/PROGRAMACION/PDFs/educacion_valores_pdfs/balas_pdfs_adicionales/1+Decreto+de+la+Convivencia+escolar.pdf

-Orden de 26 de junio de 2002

http://edu.jccm.es/cp/nsfatima/images/stories/Legislacin/organizacion_y_funcionamiento/autonomico/Plan_mejora_ESO.pdf

Castilla y León

-Decreto 51/2007, de 17 de mayo

http://www.lasalina.es/juventud/Normativa/16.Decreto%2051_07.pdf

-Orden EDU/1921/2007, de 27 de noviembre

http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/educacyl/tkContent?idContent=59914&textOnly=false&locale=es_ES

-Instrucción de 23 de marzo de 2007, de la Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos

<http://www.escacyl.es/public/legislacion/DOC/orientacion/convivencia/BOCYL-Instruccion-2007-05-23-SupervisionPlanesConvivenciaYfuncionesCoordinador.pdf>

Cataluña

-Decreto 279/2006, de 4 de julio

http://www20.gencat.cat/portal/site/portaldogc/menuitem.c973d2fc58aa0083e4492d92b0c0e1a0/?vgnnextoid=485946a6e5dfe210VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&appInstanceName=default&action=fitxa&documentId=403808&language=es_ES&newLang=es_ES

Comunidad Valenciana

-Decreto 39/2008, de 4 de abril

http://www.docv.gva.es/datos/2008/04/09/pdf/2008_4159.pdf

Extremadura

-Decreto 50/2007, de 20 de marzo

http://recursos.educarex.es/pdf/normativa_epesec/Decreto_50-2007.pdf

Galicia

Ley 4/2011, de 30 de junio

http://www.xunta.es/dog/Publicados/2011/20110715/AnuncioC3B0-050711-4046_es.html

La Rioja

-Decreto 4/2009, de 23 de enero

<http://www.larioja.org/npRioja/default/defaultpage.jsp?idtab=724659&tipo=2&fecha=2009/01/28&referencia=711320-1-HTML-397166-X>

Orden 26/2009, de 8 de septiembre

http://www.educarioja.org/educarioja/html/inspeccion/instrucciones_convivencia_.pdf

Madrid

-Decreto 15/2007, de 19 de abril

<http://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/67a3616b-9a6b-4197-abed-34ff884b5efa/Decreto15-2007.pdf>

Murcia

-Decreto 115/2005, de 21 de octubre

<http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/102/convivencia.pdf>

-Orden de 20 de febrero de 2006

http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/orden_convivencia.pdf

-Resolución de 28 de septiembre de 2009

<http://sid.usal.es/leyes/discapacidad/14941/3-2-4/resolucion-de-28-de-septiembre-de-2009-de-la-direccion-general-de-ordenacion-academica-sobre-aspectos-relativos-a-la-aplicacion-de-las-normas-de-convi.aspx>

Navarra

- Decreto Foral 47/2010, de 23 de agosto,
http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/BON/Boletines/2010/116/Anuncio-0/
- Orden Foral 204/2010, de 16 de diciembre
http://www.ceapa.es/c/document_library/get_file?p_l_id=10824&folderId=86000&name=DLFE-2370.pdf

País Vasco

- Decreto 201/2008, de 2 de diciembre
<http://www.euskadi.net/bopv2/datos/2008/12/0806986a.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1. MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A EXPERTOS

ANEXO 2. CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO. FASE II

ANEXO 3. CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO. FASE II

ANEXO 4. CUESTIONARIO PRETEST PARA EL ALUMNADO. FASE III

ANEXO 5. CUESTIONARIO POSTEST PARA EL ALUMNADO (GRUPO
EXPERIMENTAL.) FASE III

ANEXO 6. CUESTIONARIO POSTEST PARA EL ALUMNADO (GRUPO DE
CONTROL) FASE III

ANEXO 7. MAPA DE LAS COMARCAS DE LA REGIÓN DE MURCIA

ANEXO 8. MAPA DE LAS PEDANÍAS DEL MUNICIPIO DE MURCIA

ANEXO 9. TRASCIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS A
EXPERTOS

ANEXO1.

MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A EXPERTOS

(Introducir informe Defensor del Pueblo sobre violencia escolar en 1999)

1. ¿Cómo llega al mundo de la MEDIACIÓN?
2. ¿Sí se puede hablar de violencia en las aulas o solo de conflictividad? ¿Qué diferencia esencial ve entre estos términos?
3. ¿El fenómeno del bullying es nuevo o siempre ha existido con mayor o menor incidencia?
4. ¿Cree que por lo general, el profesorado percibe cualquier tipo de conflictividad entre los alumnos o es frecuente que haya situaciones que les pasen inadvertidas?
5. ¿El maltrato psicológico entra dentro de la violencia o del conflicto?
6. ¿Bastaría con el endurecimiento del Reglamento de Régimen Interno como prevé la nueva normativa?
7. ¿Cree que es necesaria la reformulación de los derechos y deberes de los alumnos para combatir la conflictividad existente?
8. ¿Cómo llega a la conclusión, en su experiencia profesional, de la necesidad de recurrir a medidas alternativas de resolución de conflictos?
9. ¿Por qué es desde la escuela y no, por ejemplo desde la familia o desde la justicia de menores desde donde se tienen que implantar estas medidas?
10. ¿Por qué existen tantos problemas para que la familia colabore en estos programas?
11. ¿Cómo o desde que institución/es se debería formar a los educadores en técnicas de resolución de conflictos?
12. ¿Qué instituciones deben plantearse la resolución de conflictos a nivel social?
13. ¿Qué ventajas ofrece la Mediación escolar frente al resto de las ADR?

14. ¿Qué pasos esenciales se deben dar en todo proyecto de implementación de M.E?
15. ¿Hay una clara dimensión pedagógica del conflicto?
16. ¿Requiere tiempo extra para el profesorado o el alumnado la formación en técnicas de M.E. o se pueden considerar estas implícitas en el currículum?
17. ¿Qué resultados se han obtenido en las experiencias realizadas hasta el momento?
18. ¿Cómo se mantiene el servicio de mediación a través de los años siguientes a su puesta en marcha?

ANEXO 2.

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO. FASE II

Número de cuestionario

Estudio de la percepción del profesorado sobre la conflictividad escolar; análisis sobre el tratamiento de la resolución de conflictos, actitud ante la mediación escolar y percepción sobre el tratamiento del conflicto en la LOCE.

Este cuestionario es confidencial. Las opiniones expresadas serán exclusivamente utilizadas para este estudio.

P.1 La conflictividad escolar es un problema:

1. Nada importante.
2. Algo importante.
3. Relativamente importante.
4. Bastante importante.
5. Muy importante.

P. 2 La conflictividad en los Centros Escolares es un problema que afecta:

1. Sólo a los alumnos.
2. Sólo a los profesores.
3. A los profesores y a los alumnos
4. A los padres.
5. A toda la comunidad escolar (profesores, alumnos, padres).

P.3 La conflictividad en tu aula en concreto, supone un problema:

1. Nada importante.
2. Algo importante.
3. Relativamente importante.
4. Bastante importante.
5. Muy importante.

P.4 La resolución de los conflictos en tu aula supone interrumpir la clase en:

1. Nunca se interrumpe la clase
2. Menos del 25% del tiempo de clase.
3. Entre el 26% y el 50% del tiempo de clase.
4. Entre el 51% y el 75% del tiempo de clase.
5. Más del 76% del tiempo de clase.

P.5 Las relaciones con los alumnos de tu tutoría son:

1. Muy malas debido a las incidencias de bastantes alumnos conflictivos.
2. Malas debido a las incidencias de algunos alumnos conflictivos.
3. Normales.
4. Buenas.
5. Muy buenas.

P.6 Tus relaciones con el resto de los alumnos del Centro son:

1. Inexistentes.
2. Sólo me relaciono con los alumnos de mi ciclo.
3. Las relaciones dependen del ciclo de los alumnos.
4. Las relaciones se complican a medida que avanzan los ciclos.
5. Las relaciones se deterioran con los alumnos del primer ciclo de E.S.O.

P.7 Tus relaciones con los padres son:

1. Muy malas.
2. Malas.
3. Normales.
4. Buenas.
5. Muy buenas.

P.8 La relación entre el profesorado del Centro podría calificarse como:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Muy malas

Muy buenas

P.9 La conflictividad en tu aula se sitúa en los siguientes niveles:

	Verdadero	Falso
1. No existe en ningún nivel.		
2. Problemas alumnos- alumnos.		
3. Problemas profesores- alumnos.		
4. Problemas profesor- profesor.		

P.10 Los conflictos que se dan en tu aula son:

	SI	No
1. Agresiones verbales (insultos motes ofensivos)		
2. Agresiones físicas (peleas entre alumnos)		
3. Daños a la propiedad (robos, destrozos)		
4. Abusos de poder entre los compañeros.		

P.11 La incidencia de estos sucesos es:

	Ninguna vez a la semana	Varias veces a la semana	Todos los días de la semana
1. Agresiones verbales (insultos motes ofensivos)			
2. Agresiones físicas (peleas entre alumnos)			
3. Daños a la propiedad (robos, destrozos)			
4. Abusos de poder entre compañeros.			

P. 12 Señala en que otros lugares se dan situaciones conflictivas en el centro:

	SI	NO	Lo ignoro
1. En el patio.			
2. En los pasillos.			
3. En los servicios.			

4. En las entradas.			
---------------------	--	--	--

P.13 Los elementos que influyen en la conflictividad escolar son:

(Señala dos por orden de importancia, incluyendo el número en el recuadro)

1º

2º

1. Familia.
2. Contexto social.
3. Medios de comunicación.
4. Características personales de la víctima-agresor.
5. Clima del Centro.
6. Relaciones interpersonales.

P.14 Cuando se presentan problemas de disciplina en el aula ¿cómo actúas habitualmente? :

(Señala una opción)

1. Hablando con el alumno/os en clase.
2. Hablando con el alumno/os al finalizar la clase.
3. Echando al alumno de clase.
4. Escribiendo un parte de incidencias.
5. Intentando ignorarlo y continuar la clase.
6. Enviándolo/os al Director o al Jefe de Estudios.
7. No se presentan conflictos en mi clase.

P.15 Los problemas de disciplina influyen negativamente en la consecución de los objetivos programados:

1. No influyen nada.
2. Influyen con poca frecuencia.
3. Influyen con alguna frecuencia.
4. Influyen con mucha frecuencia.
5. Influyen con demasiada frecuencia.

P.16. ¿Conoces técnicas alternativas para la resolución de conflicto?

1. Sí. (PASA A LA PREGUNTA17).
2. No (PASA A LA PREGUNTA 18).

P. 17 ¿Cuáles?

-
-
-

P. 18 ¿Consideras necesaria la formación específica en técnicas de resolución de conflictos? :

1. Totalmente en desacuerdo.
2. En desacuerdo.
3. De acuerdo.
4. Bastante de acuerdo.
5. Totalmente de acuerdo.

P.19 ¿Quiénes deberían formarse en dichas técnicas? :

1. Exclusivamente los profesores.
2. Exclusivamente los alumnos.
3. Profesores y alumnos.
4. Profesores alumnos y padres.
5. No estoy de acuerdo con dicha formación.

P. 20 ¿Piensas que los programas de intervención ante la conflictividad escolar deberían estar incluidos en el Proyecto Educativo de Centro?

1. Sí.
2. No.
3. No sabe/ No contesta.

P.21 ¿Has oído hablar de la mediación escolar como técnica de resolución de conflictos en el aula?

1. Sí. (PASA A LA PREGUNTA 22).
2. No. (PASA A LA PREGUNTA 27).

P.22 Los conflictos que trata la mediación escolar son:

	SÍ	NO	NO SABE
1. Conflictos entre alumnos.			
2. Conflictos alumnos-profesores.			
3. Conflictos entre profesores.			
4. Conflictos entre los miembros de la comunidad escolar.			

P.23 Crees que los principales beneficiarios de la implementación de un programa de mediación escolar serían:

(Señala una opción)

1. Exclusivamente los alumnos.
2. Exclusivamente los profesores.
3. Exclusivamente los padres.
4. La comunidad escolar (alumnos, profesores, padres)

P. 24 El grado de acuerdo con la implementación de un programa de mediación escolar en el Centro es.

1. Totalmente en desacuerdo.
2. En desacuerdo.
3. De acuerdo.
4. Bastante de acuerdo.
5. Totalmente de acuerdo.

P. 25 El proyecto de formación en centros para la resolución de conflictos lo consideras.

1. Innecesario.
2. Relativamente necesario.
3. Necesario.
4. Bastante necesario.
5. Muy necesario.

P.26 Estas de acuerdo en implementar la mediación escolar en tu aula:

1. Totalmente en desacuerdo.
2. En desacuerdo.
3. De acuerdo.
4. Bastante de acuerdo.
5. Totalmente de acuerdo.

P. 27 Estarías de acuerdo en realizar cursos o seminarios sobre conflictividad escolar.

(Solo para la opción 2 de la pregunta 21)

1. Totalmente en desacuerdo.
2. En desacuerdo.
3. De acuerdo.
4. Bastante de acuerdo.
5. Totalmente de acuerdo.

P.28 Consideras que la LOCE contempla la necesidad de arbitrar medidas para la resolución de los conflictos en el aula.

1. Sí.
2. No.

P. 29 Estas medidas estarían comprendidas dentro de la formación permanente del profesorado.

1. Totalmente en desacuerdo.
2. En desacuerdo.
3. De acuerdo.
4. Bastante de acuerdo.
5. Totalmente de acuerdo.

P. 30 ¿A quién corresponde la función de la formación del profesorado en técnicas de resolución de conflictos?

1. Exclusivamente a la Universidad.
2. Exclusivamente a los C.P.R.
3. A la labor conjunta de Universidad y C.P.R.

DATOS GENERALES

Sexo: Varón Mujer

Edad:

1. Menor de 30 años.
2. Entre 31-40 años.
3. Entre 41-50 años.
4. Entre 51-60 años.
5. Más de 60 años.

Situación administrativa:

Interino Propietario provisional Propietario definitivo Contratado

Ciclo:

Infantil 1º Ciclo de Primaria 2º Ciclo de Primaria 3º Ciclo de Primaria
1º Ciclo de E.S.O.

ANEXO 3.

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO. FASE II

Número de cuestionario

CURSO _____ CENTRO _____

EDAD _____ SEXO: Masculino Femenino

Estamos haciendo una investigación para conocer vuestra opinión sobre los conflictos en la clase. Nos gustaría que colaboraras rellenando esta encuesta. Te pedimos que contestes lo que verdaderamente creas, ya que al ser anónima puedes expresar libremente tus opiniones. Para nosotros esto es muy valioso.

Lee atentamente la frase de la izquierda y en la columna de la derecha nos pones una cruz (X) en la casilla correspondiente, según estés: 1=Nada de acuerdo; 2=Algo de acuerdo; 3=De acuerdo; 4= Muy de acuerdo

Valora, marcando con una cruz (X), en las casillas 1 (nada de acuerdo), 2 (algo de acuerdo), 3 (de acuerdo), 4 (muy de acuerdo).	1	2	3	4
En todas partes hay conflictos y no son ni malos ni buenos.				
La realidad se puede entender de muchas formas				
A los conflictos se responde con violencia.				
Es mejor no meterse en los conflictos.				
Los gestos son también una forma de comunicarse.				
Si tienes conflictos con alguien y dejas de hablarle, los conflictos se solucionarán.				
En un conflicto es muy importante que nadie se dé cuenta de que estás enfadado.				
Pensar antes de actuar ayuda a solucionar los conflictos.				
En un conflicto has de intentar defenderte.				
Cuando se tiene un conflicto, lo más importante es seguir siendo amigos.				
Los conflictos más normales en mi clase son:				
peleas				
insultos				
hablar mal de los compañeros				
marginar a algunos compañeros				
robos				
falta de respeto al profesor				
destrozos en la clase				
Las formas habituales en que los alumnos resuelven estos conflictos son:				
Responder con violencia, insultos, peleas, etc.				
Huir del conflicto				

	Arreglar el conflicto hablando/dialogando				
	Buscar una persona neutral que nos ayude (compañeros, padres, profesores etc.)				
	Ante un conflicto cual es la respuesta del centro escolar:				
	Poner un castigo/sanción				
	No dar importancia y no actuar				
	Llevarlo al Consejo Escolar				
	Llamar a los padres				
	Arreglarlo hablando todos con el tutor				
	Me gustaría aprender a resolver mejor mis conflictos				

Te agradecemos mucho tu colaboración en esta investigación

ANEXO 4.

CUESTIONARIO PRETEST PARA EL ALUMNADO. FASE III

CUESTIONARIO PARTICIPANTES (A).

Nº de cuestionario

Estamos haciendo una investigación para conocer vuestra opinión sobre los conflictos en la clase. Nos gustaría que colaboraras rellenando esta encuesta. Te pedimos que contestes lo que verdaderamente creas, ya que al ser anónima puedes expresar libremente tus opiniones. Para nosotros esto es muy valioso.

Lee atentamente la frase de la izquierda y en la columna de la derecha nos pones una cruz (X) en la casilla correspondiente, según estés: 1=Nada de acuerdo; 2=Algo de acuerdo; 3=De acuerdo; 4= Muy de acuerdo

CURSO _____ CENTRO _____

EDAD _____ SEXO: Masculino Femenino

Valora, marcando con una cruz (X) del 1 (nada de acuerdo) al 4 (muy de acuerdo).		1	2	3	4
1.	En la vida siempre hay conflictos y no son ni malos ni buenos.				
2.	Hay distintos puntos de vista para ver una cosa				
3.	En un conflicto lo importante es lo que yo pienso				
4.	Los gestos son también una forma de comunicarse.				
5.	Los conflictos son oportunidades para aprender.				
6.	Es mejor huir de los conflictos.				
7.	A los conflictos se responde demostrando tu fuerza.				
8.	Imponer lo que pienso, mediante consejos, es una manera de ayudar a los que tienen conflictos.				
9.	Si tienes conflictos con alguien y dejas de hablarle, los conflictos se solucionarán.				
10.	En un conflicto es muy importante que nadie se dé cuenta de que estás enfadado.				
11.	Si alguien te cuenta un conflicto lo mejor es decirle que lo que le pasa no tiene importancia				
12.	Cuando se está muy furioso es normal reaccionar violentamente				
13.	En un conflicto has de procurar ganar cueste lo que cueste				
14.	Creo que puede solucionarse un conflicto ganando las dos partes				
15.	Prefiero perder antes que dejar de ser amigo de alguien				
16.	En un conflicto no me importa perder un poco si el otro pierde igual que yo				
LOS CONFLICTOS MÁS HABITUALES EN MI CLASE SON					
17.	Peleas				
18.	Insultos				

19.	Hablar mal de los compañeros				
20.	Marginar o discriminar a algunos compañeros				
21.	Robos				
22.	Falta de respeto al profesor				
23.	Destrozos en la clase				
24.	He tenido conflictos con otros alumnos				
LOS TIPOS DE CONFLICTOS QUE HE TENIDO SON					
25.	Peleas				
26.	Insultos				
27.	Hablar mal de los compañeros				
28.	Marginar o discriminar a algunos compañeros				
29.	Robos				
30.	Falta de respeto al profesor				
31.	Destrozos en la clase				
LAS FORMAS HABITUALES EN QUE LOS ALUMNOS RESUELVEN ESTOS CONFLICTOS SON:					
32.	Responder con violencia, insultos, peleas etc.				
33.	Huir del conflicto				
34.	Arreglar el conflicto hablando/dialogando				
35.	Buscar una persona neutral que nos ayude (compañeros, padres, profesores)				
Ante un conflicto como se solucionan en tu Instituto los conflictos:					
36.	Poner un castigo/sanción				
37.	No dar importancia y no actuar				
38.	Llevarlo al Consejo Escolar				
39.	Llamar a los padres				
40.	Arreglarlo hablando todos con el tutor				
41.	Acudiendo al servicio de Mediación				
COMO CREO QUE DEBERÍA EL INSTITUTO ARREGLAR LOS CONFLICTOS					
42.	Poner un castigo/sanción				
43.	No dar importancia y no actuar				
44.	Llevarlo al Consejo Escolar				
45.	Llamar a los padres				
46.	Arreglarlo hablando todos con el tutor				
47.	Acudiendo al servicio de Mediación				
¿SABES LO QUÉ ES MEDIACIÓN?					
48.	Es alguien que está en medio para darnos la solución a nuestros conflictos				
49.	Una persona neutral que ayuda a otras a encontrar una solución ante un conflicto				
50.	Es una persona que nos defiende ante un conflicto				
51.	Me gustaría aprender a resolver mejor mis conflictos				

Te agradecemos mucho tu colaboración en esta investigación

ANEXO 5.

CUESTIONARIO POSTEST PARA EL ALUMNADO (GRUPO EXPERIMENTAL). FASE III

CUESTIONARIO PARTICIPANTES (B-Experimental)

N^o de cuestionario

AULA _____ CENTRO _____

EDAD _____ SEXO: Masculino Femenino

Durante este curso has estado participando en una actividad con tu profesor y otras personas que venían de fuera para reflexionar sobre la forma en que resolvemos nuestros conflictos. Ahora queríamos preguntarte tu opinión sobre esta actividad.

A continuación te pedimos que contestes a las preguntas que te hicimos el primer día. Es posible que hayas modificado tu forma de ver las cosas, o tengas un conocimiento diferente. Contesta libremente lo que realmente crees ahora.

Señala con una cruz (X) la casilla de 1 =valoración muy baja; 2= valoración baja; 3= valoración alta y 4= valoración muy alta:

Valora, marcando con una cruz (X) del 1 (nada de acuerdo) al 4 (muy de acuerdo).		1	2	3	4
1.	En la vida siempre hay conflictos y no son ni malos ni buenos.				
2.	Hay distintos puntos de vista para ver una cosa				
3.	En un conflicto lo importante es lo que yo pienso				
4.	Los gestos son también una forma de comunicarse.				
5.	Los conflictos son oportunidades para aprender.				
6.	Es mejor huir de los conflictos.				
7.	A los conflictos se responde demostrando tu fuerza.				
8.	Imponer lo que pienso, mediante consejos, es una manera de ayudar a los que tienen conflictos.				
9.	Si tienes conflictos con alguien y dejas de hablarle, los conflictos se solucionarán.				
10.	En un conflicto es muy importante que nadie se dé cuenta de que estás enfadado.				
11.	Si alguien te cuenta un conflicto lo mejor es decirle que lo que le pasa no tiene importancia				
12.	Cuando se está muy furioso es normal reaccionar violentamente				
13.	En un conflicto has de procurar ganar cueste lo que cueste				
14.	Creo que puede solucionarse un conflicto ganando las dos partes				
15.	Prefiero perder antes que dejar de ser amigo de alguien				

16.	En un conflicto no me importa perder un poco si el otro pierde igual que yo				
LAS FORMAS EN QUE CREES QUE LOS ALUMNOS DEBEN RESOLVER LOS CONFLICTOS SON:					
17.	Responder con violencia, insultos, peleas, etc.				
18.	Huir del conflicto				
19.	Arreglar el conflicto hablando/dialogando				
20.	Buscar una persona neutral que nos ayude (compañeros, padres, profesores)				
Cómo creo que debería el Instituto arreglar los conflictos					
21.	Poner un castigo/sanción				
22.	No dar importancia y no actuar				
23.	Llevarlo al Consejo Escolar				
24.	Llamar a los padres				
25.	Arreglarlo hablando todos con el tutor				
26.	Acudiendo al servicio de Mediación				
¿Sabes lo que es mediación?					
27.	Es alguien que está en medio para darnos la solución a nuestros conflictos				
28.	Una persona neutral que ayuda a otras a encontrar una solución ante un conflicto				
29.	Es una persona que nos defiende ante un conflicto				

Por último comenta si estás de acuerdo o no con estas frases (puntuándolas igualmente de 1 a 4: 1= nada de acuerdo; 4= completamente de acuerdo):

		1	2	3	4
30.	Ahora comprendo mejor lo que es un conflicto				
31.	He aprendido a mejorar mi comunicación con los demás				
32.	En realidad mi opinión sobre los conflictos no ha variado				
33.	A través de las actividades que he realizado he aprendido a ponerme en el lugar del otro cuando estamos en un conflicto				
34.	No he aprendido nada sobre comunicación				
35.	He aprendido a expresar mejor mis sentimientos				
36.	Considero importante expresar mis sentimientos cuando estoy en un conflicto				
37.	Me gustaría seguir aprendiendo a resolver mejor mis conflictos				

Te agradecemos mucho tu colaboración en esta investigación

ANEXO 6.

CUESTIONARIO POSTEST PARA EL ALUMNADO (GRUPO CONTROL). FASE III

CUESTIONARIO PARTICIPANTES (B-Control)

Nº de cuestionario

AULA _____ CENTRO _____

EDAD _____ SEXO: Masculino Femenino

Hace unos meses te pedimos tu participación en una investigación sobre el tema de los conflictos. A continuación te pedimos que contestes a las preguntas que te hicimos el primer día. Es posible que hayas modificado tu forma de ver las cosas, o tengas un conocimiento diferente. Contesta libremente lo que realmente crees ahora.

Señala con una cruz (X) la casilla de 1 =valoración muy baja; 2= valoración baja; 3= valoración alta y 4= valoración muy alta:

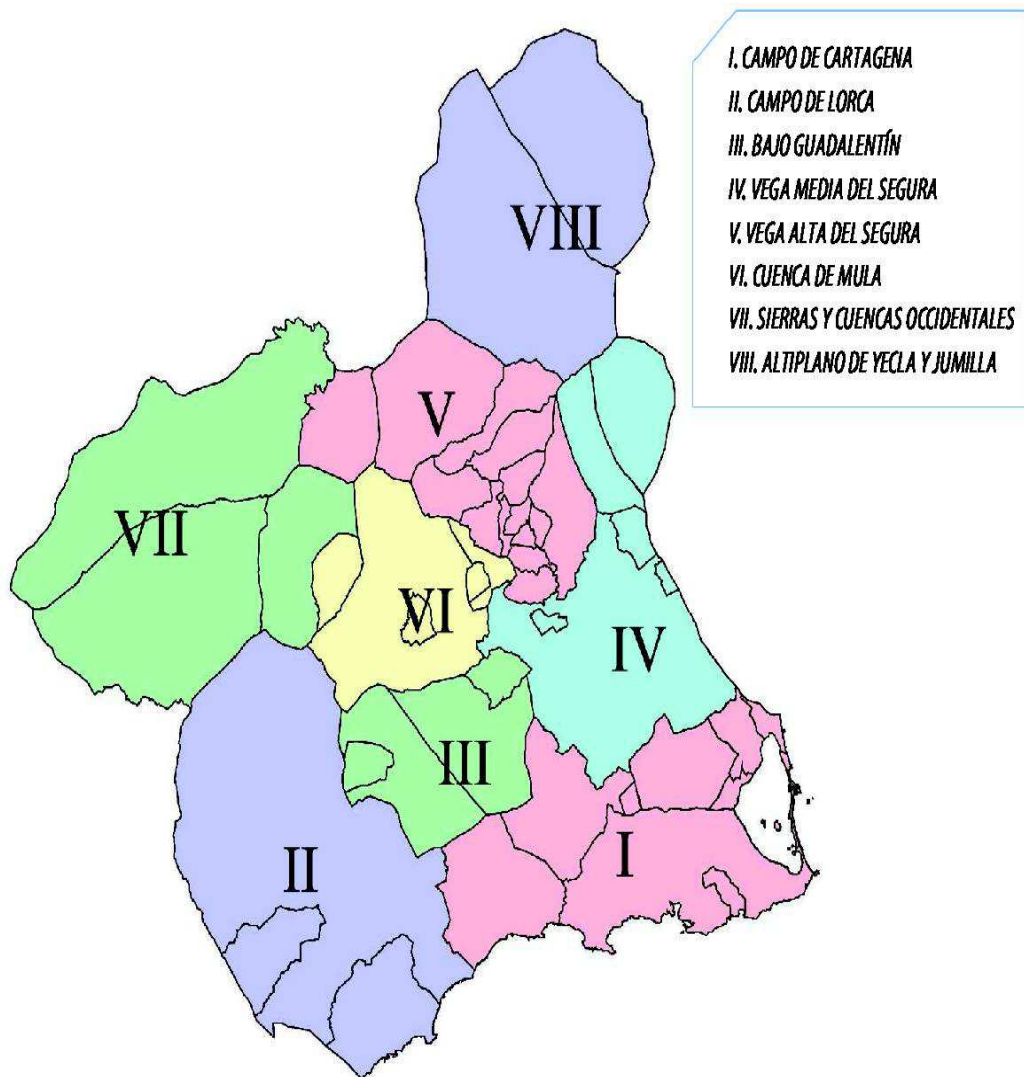
Valora, marcando con una cruz (X) del 1 (nada de acuerdo) al 4 (muy de acuerdo).		1	2	3	4
1.	En la vida siempre hay conflictos y no son ni malos ni buenos.				
2.	Hay distintos puntos de vista para ver una cosa				
3.	En un conflicto lo importante es lo que yo pienso				
4.	Los gestos son también una forma de comunicarse.				
5.	Los conflictos son oportunidades para aprender.				
6.	Es mejor huir de los conflictos.				
7.	A los conflictos se responde demostrando tu fuerza.				
8.	Imponer lo que pienso, mediante consejos, es una manera de ayudar a los que tienen conflictos.				
9.	Si tienes conflictos con alguien y dejas de hablarle, los conflictos se solucionarán.				
10.	En un conflicto es muy importante que nadie se dé cuenta de que estás enfadado.				
11.	Si alguien te cuenta un conflicto lo mejor es decirle que lo que le pasa no tiene importancia				
12.	Cuando se está muy furioso es normal reaccionar violentamente				
13.	En un conflicto has de procurar ganar cueste lo que cueste				
14.	Creo que puede solucionarse un conflicto ganando las dos partes				
15.	Prefiero perder antes que dejar de ser amigo de alguien				
16.	En un conflicto no me importa perder un poco si el otro pierde igual que yo				
LAS FORMAS EN QUE CREES QUE LOS ALUMNOS DEBEN RESOLVER LOS CONFLICTOS SON:					
17.	Responder con violencia, insultos, peleas etc.				
18.	Huir del conflicto				

19.	Arreglar el conflicto hablando/dialogando				
20.	Buscar una persona neutral que nos ayude (compañeros, padres, profesores)				
COMO CREO QUE DEBERÍA EL INSTITUTO ARREGLAR LOS CONFLICTOS					
21.	Poner un castigo/sanción				
22.	No dar importancia y no actuar				
23.	Llevarlo al Consejo Escolar				
24.	Llamar a los padres				
25.	Arreglarlo hablando todos con el tutor				
26.	Acudiendo al servicio de Mediación				
¿SABES LO QUE ES MEDIACIÓN?					
27.	Es alguien que está en medio para darnos la solución a nuestros conflictos				
28.	Una persona neutral que ayuda a otras a encontrar una solución ante un conflicto				
29.	Es una persona que nos defiende ante un conflicto				
30.	Me gustaría aprender a resolver mejor mis conflictos				

Te agradecemos mucho tu colaboración en esta investigación

ANEXO 7.

MAPA DE LAS COMARCAS DE LA REGIÓN DE MURCIA



ANEXO 9. Transcripción de las entrevistas semiestructuradas a Expertos

ENTREVISTA Nº 1

1. *¿Cómo llega al mundo de la MEDIACIÓN?*

E.1 –Siempre he trabajado en el tema de infancia y familia. Todo esto era un complemento para el trato con las familias, padres naturales y adoptivos. En 1991 inicié un servicio de mediación familiar conjuntamente con Alex Ripol. El año siguiente se consolidó el proyecto con una colaboración de la Fundación "La Caixa" que nos proporcionó un curso con Sara Cobb. En este servicio trabajé dos años. Posteriormente realicé diversos cursos con Thelma Butts y me afilié a ACDMA, asociación de la que era socio fundador Pascual Ortuño. También colaboré en mediaciones institucionales con asociaciones cuando trabajé con la Generalitat en temas de asesoramiento a asociaciones y voluntariado.

2. *¿Sí se puede hablar de violencia en las aulas o solo de conflictividad? ¿Qué diferencia esencial ve entre estos términos?*

E.1 – También existe mucha alarma social. Sí que hay problemas, pero estamos en un momento tendente a hacerlos más grandes, a pensar mal.

El conflicto tiene dos vertientes: la filosófica: cultura de diálogo, la paz, considerar los conflictos como algo positivo que permitan cambiar toda una filosofía de vida. (Sara Cobb, Thelma); por otro lado la otra vertiente es más técnica, sirve para favorecer lo anterior, si eres partidario de una cultura de paz, de ver los conflictos de manera positiva pero no sabes cómo hacerlo, no tienes instrumentos etc., por tanto hacen falta las dos cosas, como pura técnica tampoco es suficiente.

3. *¿El fenómeno del bullying es nuevo o siempre ha existido con mayor o menor incidencia?*

E.1 -El bullying se ha dado siempre, forma parte de la condición humana pero la sociedad debe equiparar las oportunidades y equilibrar fuerzas, no somos iguales. Existe en cuanto a la víctima y el verdugo, una diferencia, parece que el verdugo se lo

pasa fantásticamente pero porque es verdugo, en la sociedad pasa lo mismo y nacen conceptos como el de guerra preventiva que ya es el colmo.

4. *¿Cree que el profesorado percibe generalmente cualquier grado de conflictividad entre los alumnos o es frecuente que haya situaciones que les pasen inadvertidas?*

E.1 -Puede ser que algunas pasen desapercibidas.

5. *El maltrato psicológico ¿entra dentro de la violencia o del conflicto?*

E.1 –Es violencia. Pero su tratamiento en los medios de comunicación no es adecuado. La TV pública y las privadas autonómicas tenían que tener no más control sino ética. Si hacen una serie de programas porque tienen audiencia, se ha de utilizar el mismo medio para contrarrestar. Creo que las TV autonómicas funcionan mejor.

6. *¿Bastaría con el endurecimiento del reglamento de régimen interno como prevé la nueva normativa?*

E.1 –Esto está relacionado con el concepto de autoridad, que hoy es una palabra desprestigiada. Todos, en su parcela, tienen que tener autoridad, incluso un niño tiene más autoridad que otro en una situación determinada, por su especial preparación, otras veces será otro. La familia era como una especie de modelo de referencia, pasa a otra concepción en los momentos actuales. Hay que crear redes, espacios, favorecer la voluntad de diálogo. El ojo por ojo y el diente por diente es lo que nos funciona de toda la vida pero es lo que queremos suplir. Todos tenemos nuestra parte de agresividad.

7. *¿Cree que es necesaria la reformulación de los derechos y deberes de los alumnos para combatir la conflictividad existente?*

E.1 -Lo ideal es llegar a implantar programas globales que lleguen a todos los sectores que forman la Comunidad Escolar.

8. *¿Cómo llega a la conclusión, en su experiencia profesional, de la necesidad de recurrir a medidas alternativas de resolución de conflictos?*

E.1 -En la Mediación intercultural, el tema de la inmigración ha creado mucha alarma social y al igual que en la escuela es a partir de aquí desde donde las políticas públicas empiezan a interesarse en implementar programas de mediación, políticas de mediación.

En inmigración, la integración es un reto, no se ha solucionado; en Europa los inmigrantes se concentran donde hay unos inmigrantes por el boca a oreja, igual que existen colegios donde se concentran inmigrantes del mismo origen, esto llega hasta un punto que de integración tiene poco; ¿cómo se toca el tema de que podamos convivir, de que verdaderamente haya intercambio de culturas? ¿Cómo comunicamos a través del diálogo? Hay muchos grupos que se convierten en grupos cerrados, en verdaderos ghettos, oficialmente no, pero en Francia por ejemplo, hay barrios que son totales de inmigración, en Inglaterra igual, esto no es integración, simplemente están más acostumbrados a ver a los inmigrantes, pero la asimilación y la tolerancia del tema..., yo tengo mis dudas. Este es un futuro conflicto y dependerá de cómo lo veas que lo resuelvas de una u otra manera. Hay que recibir inmigrantes siempre que el reparto de la riqueza mundial sea de esta manera, si algún día somos capaces de repartirlo de otra forma, recibiremos a las personas como una movilidad voluntaria, recibiremos a esas personas que quieran irse a otros países libremente, pero los grandes flujos migratorios responden a la necesidad; las políticas sociales se plantean ¿Cómo formamos esto? En lugar de pensar ¿qué pasa? ¿Por qué se da esto?, esto es muy utópico pero no tiene vuelta de hoja, te aproximas de tal manera al otro que te hace pensar, esta persona me está quitando el pan.

9. ¿Por qué es desde la escuela y no, por ejemplo, desde la familia o desde la justicia de menores, desde donde se tienen que implantar estas medidas?

E. 1 -La escuela es la primera institución a la que le toca todo, pero es porque es pública, es parte de la Administración, a la familia no se puede acceder desde la Administración porque representa el sector privado, y a las familias ¿quién las ha orientado? o ¿quién va a las APAS? Por otro lado hay otras instituciones que se deberían encargar de ciertos aspectos de la formación. Deben favorecerse las condiciones para que las personas puedan ocuparse de cosas distintas de las del

trabajo, por otro lado el trabajo es un bien escaso, las jornadas se deberían repartir, se ha superado el concepto de trabajo industrial.

15. ¿Hay una clara dimensión pedagógica del conflicto?

E.1 –Gestionar los conflictos aunque no resolverlos porque no se solucionan del todo es bueno para la educación en valores; para el Fórum de 2004 preparamos unos diálogos sobre mediación.

Si no hubieran existido conflictos no habríamos crecido. No hay conflictos en los regímenes totalitarios, en las dictaduras o por lo menos no se ven; el conflicto ha de existir y se tiene que hacer presente pero ¿cómo debe de abordarse?

17. ¿Qué resultados se han obtenido en las experiencias realizadas hasta el momento?

E.1 -Se están haciendo experiencias muy interesantes en mediación intercultural.

ENTREVISTA Nº 2

1. *¿Cómo llega al mundo de la MEDIACIÓN?*

E.2 –Empecé a introducirme en este mundo en el año 85, era profesora en la UB, formábamos el Seminario de Estudios para la Paz. Creíamos que había una serie de cosas que no se trabajan, no se hablaba de educación para la paz, la educación en resolución de conflictos, educación no sexista, ambiental, derechos humanos. Había carencias en la formación de los maestros, eso por una parte, por otra porque tenía una concepción en la formación de maestros que aún la tengo, que es muy distinta a lo que supone trabajar sólo en el aula, a golpes de teoría. Otra razón es que cuando trabajamos en las escuelas con niños no aprovechamos el potencial que traen, vienen con intereses, con habilidades, con aficiones, les pedimos, sin palabras, que aparquen allá todo eso porque ahora vamos a hacer cosas serias, si tienen gusto por la música por el teatro, por otras muchas cosas esto queda a un lado.

Otro aspecto es el de que no debemos convencer al estudiante de que estudie porque si no va a suspender; tiene que hacérsele ver que no se puede ser ignorante, que no se puede estar al margen y desconocer lo que está pasando, que tú no estás a la altura de poder aportar la respuesta que se necesita. Estos puntos fueron los que nos animaron a formar el seminario de Educación Para la Paz.

Trabajábamos los derechos humanos a través del teatro, los valores a través de los cuentos, con cuentos cooperativos, con cuentacuentos, o la música desde la perspectiva de música para la paz.

Desde la Guerra del 14 que la Escuela Nueva se pregunta ¿Qué hacemos en nombre de la educación? Surge una corriente pacifista, en los años 50 empiezan a hacerse investigaciones sobre la violencia física, en los 70 también sobre violencia psicológica, en los 80 se habla de violencia estructural y la movida de presentar la paz, el concepto de paz, amplio no solo no a la guerra, sino todo tipo de violencia estructural etc.

Entro en la Universidad internacional de la Pau (Sant Cugat), el presidente honorífico es Pérez Esquivel, otra experiencias de Universidad para la Paz es también la de Bélgica, nosotros somos los pioneros en esta España.

En Cataluña, se introduce la mediación en la sección de educación para la paz a través del conflicto, creamos una sección sobre mediación, poco a poco en Barcelona va creciendo con antiguos alumnos de la Universidad de la Pau, año tras año, abogados y jueces que hablan de mediación se va extendiendo a distintos ámbitos, y decidimos crear una red de mediación de ahí surge "Ponts de Mediació", que preparó un espacio en el Fórum de las Culturas "Conflictos en la vida cotidiana", para establecer contactos y un puente a nivel internacional, para saber lo que se está haciendo sobre el tratamiento de conflictos a través de la mediación.

(Introducir con el Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar en 1999)

2. *¿Sí se puede hablar de violencia en las aulas o sólo de conflictividad? ¿Qué diferencia esencial ves entre estos términos?*

E.2 -No necesariamente es lo mismo, pero ¿qué entendemos por violencia?: física, estructural, etc. La alarma en Educación surge con la violencia física cuando ha habido amenaza de pegar, enfrentamiento físico, pero puede que haya una violencia psicológica mucho peor, una violencia estructural que aparentemente no se ve y que es la causa de la violencia psicológica y física.

Hay realmente un malestar, por la idea de entrada de que todo es violencia, porque un adolescente dé una patada... ¡eh! no nos equivoquemos ¿es qué antes no la daba? No la daba porque sabía que se le caía el pelo si lo hacía.

Respecto a las conclusiones del informe del Defensor del Pueblo, una cosa es lo que pasa y otra lo que dicen las altas esferas, sí que es verdad que hay un cierto alarmismo en este sentido y parece que todos los niños se están matando, a veces la violencia más dura es la estructural o lo que hacemos en nombre de la educación. Estamos violentando muchas cosas y luego ponemos partes y decimos bueno, vamos a hacer mediación. ¿Sabes lo que me preocupa, que a veces las mismas personas o las instituciones que ponen parches calientes para que no haya conflictos no hacen lo

suficiente para evitar la violencia estructural, no ponen los recursos necesarios es como Charlot en la película de que su hijo rompía cristales mientras que luego él pasaba y los ponía nuevos. ¿Por qué no vamos a buscar las causas más que los efectos?

3. *¿El fenómeno del bullying es nuevo o siempre ha existido con mayor o menor incidencia?*

E.2 -No es que haya más violencia o quizá sí porque hay muchos estímulos. Yo veo que hay un sitio donde nadie se pelea "los cementerios", primero porque no pueden. Cuanto más hagamos de la escuela un cementerio menos se pelearán, cuanto más dictatorial es el sistema educativo menos peligro hay de que se pelee nadie pues a la primera que te manifiestas vas fuera.

Cuando empieza la historia es cuando hay un espacio donde se puede hablar. También depende de lo que entendemos por conflicto puede que para ti un alumno sea conflictivo y para mi creativo o que todo sea causado porque es una forma de que el alumno diga -yo estoy aquí. Si no dejamos decir yo de ninguna manera, aparentemente no habrá conflictos, estará escondido, una cosa es hablar de conflicto y otra cosa es decir aquí no se mueve nadie, no se permite que se lleve la contraria. Hay quien dice que pensar es malo, sobre todo cuando solo se tiene un pensamiento.

4. *¿Cree que el profesorado percibe generalmente cualquier grado de conflictividad entre los alumnos o es frecuente que haya situaciones que les pasan inadvertidas?*

E.2 -Sí que existen situaciones que pasan inadvertidas, no son tan llamativas como la violencia física.

5. *¿El maltrato psicológico entra dentro de la violencia o del conflicto?*

E.2 -El maltrato psicológico entra dentro de la violencia

6. *¿Bastaría con el endurecimiento del Reglamento de Régimen Interno como prevé la nueva normativa?*

E.2 –A golpe de disciplina podré conseguir un orden establecido pero hay otras vías. Porque estamos haciendo el camino juntos. Falta comunicación, poder hacerles ver a los alumnos que tu voluntad es de querer ayudarles, de estar cerca.

La autoridad no es lo que yo impongo sino lo que a mí me conceden, hay mucho maestro o padre y madre que no tienen autoridad sobre el alumno, pero no es cuestión de endurecimiento de la disciplina sino de convicción: si tú eres para mí una persona significativa, eres mi maestra, para mí serás una autoridad porque serás importante para mí, pero te lo has de ganar.

7. *¿Cree que es necesaria la reformulación de los derechos y deberes de los alumnos para combatir la conflictividad existente?*

E.2 –Creo que eso es fundamental porque estamos en una época de cambio total.

8. *¿Cómo llega a la conclusión, en su experiencia profesional, de la necesidad de recurrir en estos casos a medidas alternativas de resolución de conflictos?*

E.2 –Trabajé 15 años de psicóloga antes que de maestra, siempre he vivido el conflicto con personas que no sabían qué hacer con él o que simplemente las habían catalogado de conflictivas, etc. En el campo de la psicología conozco a Carl Roger, y la pedagogía centrada en la persona.

9. *¿Por qué es desde la escuela y no, por ejemplo desde la familia o desde la justicia de menores desde donde se tienen que implantar estas medidas?*

E.2 –Cada vez se han puesto más calificativos a la educación, por ejemplo educación para la salud ¿pero es que puede haber una educación para la enfermedad?

Se dice que cada época rinde culto a los santos que no existen, todo se pide a la escuela, necesitamos poner estos calificativos para decir esto también, pero en el fondo todo forma parte de una educación integral, cada vez hay más conocimientos y aún continuamos educando para el futuro en el presente con presupuestos del pasado, resulta que seguimos manteniendo la idea aquella para la que nos prepararon: hay que enseñar muchos conocimientos aunque existan hoy máquinas que nos pueden

sustituir en esta función y para aquello que no puede hacer una máquina no nos queda tiempo.

10. ¿Por qué existen tantos problemas para que la familia colabore en estos programas?

E.2 –Paralelamente a lo que acabo de decir, las familias se cuestionan ¿Quién educa a nuestros hijos? Y están preocupadas por ello, porque si trabajan no pueden y si están en el paro no están en condiciones psicológicas para hacerlo.

11. ¿Cómo o desde qué institución se debería formar a los educadores en técnicas de resolución de conflictos?

E.2 –He vivido en formación permanente toda mi vida, he trabajado en la Mina, con gitanos, con unas estructuras muy duras y les decía ¿Qué cosas no podéis asumir? El maestro tiene que aprender a delegar, las ideas de omnipresencia y omnipotencia no son válidas porque si sirves para todo y en todo momento no cultivas tu espacio personal que es tan importante, se tiene que cuestionar ¿qué puedo seguir y qué no puedo seguir? Hay ciertas instituciones que se deben mojar y luego tampoco vamos a ser mejores maestros estando constantemente en proceso de formación, entendido como ir de curso en curso, de postgrado en postgrado, no, porque se produce una angustia, ahora voy a un curso de resolución de conflictos y esto va a ser la panacea, no, ayer se lo decía a los alumnos, no necesariamente vas a tener la solución para todo, espero que tengáis no los interrogantes que tenéis ahora pero que tengáis más, que poco a poco se vayan abriendo vías, que no estáis solos, que hay maneras distintas de actuar en una realidad concreta, es esponjar un poco, pero sobre todo, no con la "neura" de cada vez más y más esto es el circo, cada vez más y más difícil, no, tengo que pensar ¿qué me aporta esto? ¿Cómo repercute en lo que estoy haciendo? Porque si no es angustiante.

12. ¿Qué instituciones deben plantearse la resolución de conflictos a nivel social?

E.2 –Todas las instituciones sociales, desde las estatales a las municipales.

13. *¿Qué ventajas ofrece la Mediación escolar frente al resto de las ADR?*

E.2 -Primero estamos optando por la resolución de conflictos no violenta, como decía Ghandi, con el cuento de la ley del talión acabaremos todos ciegos. La violencia engendra violencia y hay que buscar otras vías, estas son diferentes: arbitraje, juez, negociador etc. Pero siempre es un sistema binario: dos que están en conflicto con un tercero que soluciona. La mediación parte de otra premisa, quien más sabe del conflicto son las personas implicadas en él, no se trata tanto de que desde fuera otra persona diga quién tiene la razón o lo que has de hacer para solucionar el conflicto. Se trata de que con esta tercera persona, que hace de catalizador, se puedan buscar soluciones. Esto tiene que ver con lo que en Educación para la Paz, se ha tenido en cuenta. Tiene otras fuentes desde Tagore hasta la filosofía centrada en la persona de Carl Roger etc. Roger, en los años 70 decía – Si a una persona le decimos lo que ha de hacer, paralelamente le estamos diciendo que no es capaz de verlo por ella misma. La mediación, lo que hace es hacer personas; si se ha roto la comunicación, a través de la mediación se restablece; el protagonismo lo tienen las partes.Va por ahí.

Esto implicará muchas más cosas si hablamos de Mediación Escolar; no se puede decir, hala, pues mira qué bien, creamos un servicio de mediación y que vayan allí de 10 a 12 a resolver sus conflictos, es toda una filosofía de la mediación, en la cual no puedes plantear un recurso en un espacio que no se replantee lo que se quiere hacer en nombre de la educación.

14. *¿Qué pasos esenciales se deben dar en todo proyecto de implementación de M.E?*

E.2 –Tenemos que preguntarnos ¿Dónde queremos llegar? ¿Qué estamos dispuestos a hacer para lograr estas metas? ¿En qué contexto lo tenemos que hacer?

No solo es decir vamos a poner un cartel de mediadores. Cuando trabajamos con niños estábamos trabajando una serie de recursos de comunicación, de encuentro, de que la meta no es solamente instruir por instruir, esto es una invención interesantísima para lo que luego será la mediación.

15. *¿Hay una clara dimensión pedagógica del conflicto?*

E.2 –De las situaciones conflictivas siempre se aprende, el conflicto es motor de cambio, pero ha de gestionarse por vías pacíficas.

16. *¿Requiere tiempo extra para el profesorado o el alumnado la formación en técnicas de M E, o se pueden considerar estas implícitas en el currículum oculto?*

E.2 –Si esto se hace fuera de los horarios con los alumnos sí implica un cierto trabajo a menos que se consiga una cierta descarga horaria, liberas a unos maestros, etc. Lo interesante sería que los horarios empleados en esto se consideraran dentro del horario normal. Que se trabajen los contenidos como ejes transversales con los alumnos. Pero no se debe trabajar como algo aislado.

17. *¿Qué resultados se han obtenido en las experiencias realizadas hasta el momento?*

E.2 - En cierta manera se han obtenido resultados. Los posgrados han puesto en marcha la mediación, he visto grupos de profesores que aún siguen trabajando en esto a pesar de los años y poco a poco los estudiantes van trabajando...Decir que es la panacea no, tiene sus lagunas, pero esto es lo que estamos probando ya veremos otras cosas.

18. *¿Cómo se mantiene el servicio de mediación a través de los años siguientes a su puesta en marcha?*

E.2 -Se han de potenciar los equipos de trabajo, hay que implicar a las personas y potenciar las capacidades de los profesores al igual que la de los alumnos.

ENTREVISTA Nº 3

1. *¿Cómo llega al mundo de la MEDIACIÓN?*

E.3 –Llego a la mediación a consecuencia de un año sabático, periodo de reflexión donde descubro la psicología social, yo vengo de este campo que me apasiona, hay una serie de respuestas que no están en el Derecho y que se complementan en la psicología social, la psicología de grupos, de negociación y de soluciones negociadas, por tanto de mediación. Coincide que se celebra un congreso de psicología jurídica europeo en Barcelona y contacto con el primer grupo multidisciplinar que se crea en Barcelona para interesarse por esto, se invitaron a especialistas extranjeros para que explicaran este recuso de la mediación y a partir de aquí no he parado, yo digo que la mediación es un campo en el que se entra por distintas puertas pero una vez entrado no se sale jamás.

2. *¿Sí se puede hablar de violencia en las aulas o sólo de conflictividad? ¿Qué diferencia esencial ve entre estos términos?*

E.3 –Las definiciones son complicadas, sólo de la palabra conflicto, un estudio de la Universidad de Sevilla del año 98 arrojó 78 definiciones distintas, por lo tanto, hay que tomarse con cuidado qué es el conflicto que es un campo nuevo emergente multidisciplinar y el tratamiento de los conflictos es un tema novedoso, es una ciencia en construcción que se está emancipando, yo he hecho la tesis doctoral sobre este campo específico.

Violencia es un concepto que procede de la antropología y la sociología, no siempre que hay conflicto generalmente hay violencia. El conflicto tiene una correlación positiva pero hay veces que existe violencia sin conflicto. La violencia puede ser de muchas clases: estructural, Galtung ha trabajado mucho este concepto, latente, manifiesta, no manifiesta, estructurada, deliberada, hay muchas formas, por lo que primero hemos de saber de qué estamos hablando, segundo la sociedad es cada vez más conflictiva eso es cierto, lo que es coherente es que este conflicto está aumentando en las relaciones sociales por la propia aceleración, entre otras cosas, de

los procesos sociales; lo que es coherente es que eso se traslade a la escuela, por lo tanto creo que sí existe conflicto y si hoy hay conflicto, es más, cualquier maestro en ejercicio dudo de que niegue que las aulas hoy son más conflictivas, ¿qué ocurre? Hoy hay más diversidad, en la uniformidad hay menos conflicto pero cuando aumenta la diversidad, aumenta el conflicto, lo cual no es forzosamente malo, el problema siempre es el mismo, es cómo gestionamos esos conflictos, cómo los abordamos, antes había uno o estaban latentes, ahora se hacen más manifiestos y por lo tanto hay que ver eso cómo se aborda.

3. *¿El fenómeno del bullying es nuevo o siempre ha existido con mayor o menor incidencia?*

E.3 –Ha existido siempre, pero hoy se identifica, se ha estudiado.

4. *¿Cree que el profesorado percibe generalmente cualquier grado de conflictividad entre los alumnos o es frecuente que hay situaciones que les pasa inadvertidas?*

E.3 –Todo buen profesor percibe la conflictividad, todo buen profesional; los que no, dudo que sea porque no quieren, no se quieren meter porque van, dan la materia y se olvidan, pero lo normal es que por un lado se atiende a una función que es la de transmitir conocimientos y por otro las relaciones interpersonales, si éstas no funcionan tampoco se pueden transmitir emociones por lo tanto cualquier buen profesor seguro que tiene que saber lo que pasa, que se le pase alguna cosa puede ser, pero seguro que de otras cosas conoce más que los propios implicados en ellas y a veces están los conflictos que él provoca y forma parte, esos sí puede ser que se le pasen y no sea consciente.

5. *¿El maltrato psicológico entra dentro de la violencia o del conflicto?*

E.3 –Yo diría que ambas cosas porque la violencia es una expresión del conflicto, por lo tanto sería una dimensión del conflicto, no la única, la primera presunción que hay que hacer es que debajo hay un conflicto.

6. *¿Bastaría con el endurecimiento del reglamento de régimen interno como prevé la nueva normativa?*

E.3 –Seguro que no, lo que procede es una reflexión en profundidad sobre cuál es la estructura de la institución, hay que hacer una reflexión profunda de los distintos roles de la escuela lo que no puede ser es que sólo sea evidente que la autoridad tiene que cumplir un rol, incluso yo diría que importante, pero a veces la mejor autoridad es la que se ejerce menos, la más respetada, pero no por norma se puede ir al palo.

7. *¿Cree que es necesaria la reformulación de los derechos y deberes de los alumnos para combatir la conflictividad existente?*

E.3 –Reformulación de derechos y deberes, es imprescindible ya no solo para combatir los conflictos, me parece imprescindible porque la institución no está adaptada a los tiempos presentes, hay muchas cosas que están pensadas desde la experiencia educativa anterior y no para los momentos actuales. Desde luego es imprescindible esta reformulación que de todas formas se hará por fuerza.

8. *¿Cómo llega a la conclusión, en su experiencia profesional, de la necesidad de recurrir en estos casos a medidas alternativas de resolución de conflictos?*

E.3 –Vengo del campo del Derecho, veo que hay muchas cosas que no se han resuelto que el poder sólo las agrava; es cuando descubres que hay varias estrategias para abordar un conflicto y una de ellas es la mediación y están estudiados que funcionan, hay que saber en qué caso se aplican unas y otras.

9. *¿Por qué es desde la escuela y no, por ejemplo, desde la familia o desde la justicia de menores donde se tienen que implantar estas medidas?*

E.3 –La escuela pertenece a la esfera pública y la familia a la esfera privada.

11. *¿Cómo o desde qué instituciones se debería formar a los educadores en técnicas de resolución de conflictos?*

E.3 –Corresponde a la administración formar a sus profesionales, pero sobre todo tiene que haber motivación en los profesionales, es decir, la administración debe facilitar el recurso y motivar para que el recurso se adquiriera en una formación que hoy día ninguna profesión puede prescindir de los recursos que aporta el campo de la gestión de conflictos, cada vez se van a requerir habilidades distintas, yo diría que el S. XXI requiere de múltiples habilidades: habilidades para saber gestionar la diversidad, para saber mover en entornos inciertos, habilidades de convicción, presunción, negociación esto va a ser cada vez más importante porque cada vez se va a necesitar pactar más a todos los niveles, desde luego la gente de la enseñanza también con la familia, et. Y desde luego para desenvolverse en el mundo de lo digital, las nuevas tecnologías cambian la relación de poder y esto es una cuestión que a veces se ignora, antes teníamos al profesor que tenía su conocimiento etc., hoy estás conectado a internet y puedes tener más información que cualquier alumno, lo que el profesor tiene que ser es un gestor de información más que poseedor de conocimientos, que también, pero no preocuparse si hay un alumno que va más para allá, eso cambia la relación de poder.

12. ¿Qué instituciones deben plantearse la resolución de conflictos a nivel social?

E.3 –Todas, los conflictos se dan en todas las instituciones.

13. ¿Qué ventajas ofrece la Mediación escolar frente al resto de las ADR?

E.3 –Hay hasta 19 figuras distintas, algunas de las cuales ni han llegado a España. La Mediación tal como se aplica, que los niños resuelvan sus propios conflictos es muy interesante, aunque a veces se olvida el conflicto estructural que también es importante, los niños modelan sus actitudes a partir de lo que ven en los adultos.

La mediación es una buena vía, también todas las soluciones negociadas son muy importantes. Las fórmulas desde el poder, desde el arbitraje hay que reservarlas como recursos de última instancia. El simple aclarar los hechos ya cambia la relación y resuelve bastante cosa.

La mediación en sentido muy amplio es de los recursos más emergentes y conocidos sobre el cual se han puesto muchas esperanzas.

14. *¿Qué pasos esenciales se deben dar en todo proyecto de implementación de la mediación escolar?*

E.3 –Es importante dentro de la escuela que piense en un cierto proyecto integral.

15. *¿Hay una clara dimensión pedagógica del conflicto?*

E.3 –Nos ayuda a aprender seguro, siempre que haya reflexión detrás, pero también tiene muchos aspectos destructivos que unas veces se infravaloran y otras se sobrevaloran, hay que situarnos pues por ejemplo, no hay innovación sin conflicto, es importante pensar que cumple una función pero al mismo tiempo hay que evitar las consecuencias destructivas emocionales, etc., que genera el conflicto, evitarlas en la medida de lo posible, hacer prevención.

16. *¿Requiere tiempo extra para el profesorado o el alumnado la formación en técnicas de mediación escolar o se pueden considerar éstas implícitas en el currículum oculto?*

E.3 –No, no, debe estar dentro, lo primero que te dice un maestro que ha estado en cursos de formación sobre mediación es: -esto me sirve a mí personalmente, es importante terminar el curso diciendo "yo he cambiado". A partir de ahí ese cambio personal se aplica a la actividad profesional y esto me parece importantísimo, cuando en estas cosas te implicas a fondo ya no piensas igual nada es exactamente igual que antes y eso también es importante, entonces la gente se forma en esto, no tiene que requerir más tiempo que el normal, al contrario, es una inversión que te ahorra tiempo, tú mejoras la calidad en la clase porque disminuye el conflicto, la energía se aplica a los objetivos del grupo, etc. Yo diría que es una buena inversión del esfuerzo que se hace.

17. *¿Qué resultados se han obtenido en las experiencias realizadas hasta el momento?*

E.3 –Ha habido resultados notorios sin duda y hay cambios de actitudes, la prueba por ejemplo sólo aquí en Cataluña desde que se empezó hace muy poquito,

con todo esto, este año ya hay oficialmente 60 escuelas en el programa y los maestros lo están viendo como un recurso potente, y si las primeras experiencias hubiesen fracasado, la política sería justo a la inversa. Donde me convenció esto personalmente, fue en Bélgica, en Bruselas, estaba viendo un centro de mediación y me preguntaba ¿por qué la mediación escolar está tan desarrollada aquí? Bruselas es una ciudad multicultural, pero no en el sentido de barrio-marginal, no, hay gran cantidad de funcionarios de alto nivel de toda Europa, en la escuela es fácil que te encuentres gente de 12 nacionalidades, 3 o 4 idiomas, etc. Esto no hay juzgado, no hay arbitraje que lo resuelva, esto se tiene que resolver hablando, dialogando y con unos recursos distintos, me pareció tan obvio, estaba tan claro y evidente que a partir de ahí me puse a reflexionar de manera más profunda. Aquí está avanzando al igual que en otros países, esto es emergente.

18. ¿Cómo se mantiene el servicio de mediación a través de los años siguientes a su puesta en marcha?

E.3 –No es tanto crear un servicio, que es institucionalizar, sino ¿cómo motivar a las personas?, hay que pensar más en personas motivadas que en cosas institucionales, cuando las personas están motivadas esto es una mancha de aceite, yo utilizo los términos de Antonio Fullea juez de Béziers, Francia, es una mancha de aceite que contamina, a partir de ahí van surgiendo ideas, se profundiza, se van haciendo más cosas, esto es un tema que cuando se entra en él seguro que no se deja, tampoco es imprescindible tenerlo todo previsto, hay que pensar en proyectos piloto como tales, están sujetos a valoración, a cambios, están sujetos a que se generen experiencia que puedan ser generalizables, cuando hemos visto que funciona, se descubren las ventajas, se motiva y va a más y más.

ENTREVISTA Nº 4

1. *¿Cómo llega al mundo de la MEDIACIÓN?*

E.4 –Porque trabajando con jóvenes delincuentes vimos que los primeros y pequeños delitos se podrían trabajar de una manera educativa a través de un programa de mediación porque muchos de los casos que venían de los juzgados de menores venían una sola vez, eran no reincidentes y dependía de cómo se trabajaba con ellos la respuesta que les dábamos condicionaba que fueran reincidentes que el caso que habían tenido se resolviese de manera positiva. Empezamos en el año 90, cuando nadie hablaba de mediación ahora sale todos los días en el periódico, antes nadie hablaba de mediación. Estaba yo en el Departamento de Justicia, enviamos a una serie de jóvenes a ver estos programas por Europa, Austria, Alemania, Holanda y todos estos programas veíamos que funcionaban, la víctima se sentía menos víctima, el delincuente se sentía menos delincuente, se afrontaban pequeños y medianos delitos y nos lanzamos a difundir este programa. En el programa de Justicia llevan más de 10.000 casos, todo el mundo muy satisfecho, no es para gravísimos delitos ni graves delitos, pero se ha ido extendiendo y cuando empezamos a trabajar con formación del profesorado vimos que con la generación de la ESO aparecían a la luz pública y en la prensa la aparición de conflictos, vimos que si funcionaba con jóvenes delincuentes con medidas judiciales, tenía que funcionar con primeros conflictos en las escuelas si se anticipaba de una manera preventiva este programa y se trabajaba desde la misma metodología. Una profesora de una universidad italiana, la Sapienza de Roma, decía que la mediación penal juvenil, la mediación escolar y la mediación comunitaria era lo mismo aplicado a tres contextos distintos, aplicaba la misma metodología. Consideramos que la mediación era un instrumento muy válido para tratar conflictos nacientes, en su primer momento.

2. *¿Sí se puede hablar de violencia en las aulas o sólo de conflictividad? ¿Qué diferencia esencial ve entre estos términos?*

E.4 –Hemos hecho encuestas y violencia propiamente violencia en las aulas catalanas, españolas, no, no estamos en la violencia auténtica que vemos en las películas americanas o en las zonas periféricas de las ciudades francesas que tienen que poner aparatos de detección de metales y tal y hay que evitar generar esta alarma social pensando que estamos en la misma situación que estos institutos americanos, aquí esto es excepcional. Ha pasado excepcionalmente, con bandas en la calle, pero en la calle, no necesariamente en las escuelas.

Hemos hecho encuestas y hay muy poca violencia física grave dentro de las aulas, la que hay son insultos, agresividad verbal, maltrato entre compañeros, eso sí, hay mal. Un 3,1 % de violencia grave, los hay pero hay pocos, no hemos de crear una alarma social. Conflictividad sí, pero hay dos maneras de ver las cosas, los conflictos los hay siempre, los hay siempre en una relación humana y lo importante es gestionarlos bien. El conflicto puede tener un aspecto positivo que puede hacerte crecer, puede ser motor de cambio positivo, etc.

3. *¿El fenómeno del bullying es nuevo o siempre ha existido con mayor o menor incidencia?*

E.4 –Nosotros no hablamos de violencia en la escuela, hablamos de mejora de la convivencia, hablamos de conflictividad positivamente, pero conflictividad como la que hay en la vida misma, hay conflictos de todo tipo.

La mediación la han definido como una *negociación asistida*. Nosotros en la vida tenemos que negociar muchas cosas, si se enseña a negociar en la escuela, se está haciendo un trabajo muy educativo, somos enemigo de hablar de lucha contra la violencia, de aceptar incluso la violencia en las aulas, es incluso una palabra excesiva. Se utiliza una terminología excesiva para hablar de estas cosas. A un "tipo" que disparaba en Barcelona con una escopeta de balines, la prensa lo llama "El francotirador del Instituto", que pensamos que era un arma con una mira telescópica y en realidad era un chico drogadicto con una escopeta que disparaba balines, los periódicos hablan de "La violencia" y creo que con esto se hace un flaco favor.

El bullying sí que es cierto que existe. Intentamos con nuestros materiales proponer unas fichas inspiradas en modelos anglosajones para que cuando se ha detectado bullying, se pueda actuar adecuadamente. EL bullying es un maltrato persistente que hace mucho daño, hay gente que se siente muy mal, esto es mucho más frecuente y se le da menos importancia que a estos caso puntuales que se dan muy pocas veces que son muy jaleados por la prensa y para los que se pide mano dura, mientras el bullying, el maltrato continuado, que produce una gran victimización de muchas personas, esto a veces no se tiene en cuenta o se pasa por alto, o la gente peca de omisión y no se hace cargo de nada.

El bullying siempre ha existido, siempre ha habido agresividad y violencia en la escuela, el conflicto, siempre ha habido y los que llevamos 20 años en la enseñanza lo sabemos. Aunque antes, muchos problemas eran en la calle porque en 8º de Básica ya los dejábamos en la calle y ya cometían pequeños conflictos y actuaciones anti-cívicas, ahora esos chavales están en obligatoriedad escolar, están en los institutos en Secundaria, antes estaban en la calle. Yo como educador prefiero tenerlos dentro de la educación obligatoria porque tienes una fuerza moral que antes no había. La LOGSE es una reforma que ha mejorado la Ley anterior, los que hemos trabajado con delincuentes juveniles creemos que es una Ley que ha mejorado. Antes quedaba difuminada la conflictividad o la "miniviolenca" por las calles o los mercados y ahora están más contenidos o más localizados en centros escolares. La sociedad ha cambiado mucho lógicamente y los problemas derivados de la inmigración o de condiciones sociales difíciles, falta de empleo, etc. están causando también la aparición de nuevos conflictos.

4. ¿Cree que el profesorado percibe generalmente cualquier grado de conflictividad entre los alumnos o es frecuente que haya situaciones que les pasa inadvertidas?

E.4 –Hay veces que se percibe menos importancia, o se dice, esto tiene menos importancia o cuando hablamos de la mediación entre alumnos, un dato muy importante es que los alumnos, en la encuesta "juventud y seguridad", ofrece datos sobre violencia muy reducida en las aulas y se insistía en que los alumnos al profesorado muchas cosas no se las cuentan, a sus padres tampoco y se las cuentan

mucho más a sus compañeros, buenas y malas, y por lo tanto, muchas veces el profesorado no se entera, o se entera muy tarde y los compañeros se enteran antes y no quieren ser chivatos, ni "padres" y a no ser que el problema sea muy insistente o muy grave podría ser que los compañeros intervinieran antes y entonces, cuando hay un clima creado de un servicio de mediación y unos cuadros de compañeros que se han formado y tu puedes escoger, cuando hay todo un servicio de mediación y la estrategia de la resolución de conflictos en un centro tiene esta virtualidad, que los alumnos se enteran antes de los conflictos, que se maduran, se sienten maduros pensando que ellos pueden solventar el problema sin que tengan que intervenir los mayores, que esto es muy importante y propio de los adolescentes. No necesitamos a los profesores, nosotros podemos resolver los problemas.

5. *¿El maltrato psicológico entra dentro de la violencia o del conflicto?*

E.4 –Yo creo que son estos pequeños conflictos de relación que si se van convirtiendo en una cosa permanente, "la gota perfora la piedra", no por la fuerza que tiene, pero como cae siempre, al final erosiona lo que es mucho más duro que ella. Sí está comprobado que un maltrato psicológico, una burla continuada, esto pues hace mucho daño, es decir que es una violencia psicológica, oculta pero que hace mucho daño a las personas. Las burlas de compañeros. Tenemos casos concretos de que a esta gente maltratadora, cuando se les descubre se les descubre un universo, dices pero bueno no me había dado cuenta de que le maltrataba, de que le estaba haciendo tanto daño y se han reconvertido porque no eran conscientes del daño que estaban haciendo.

6. *¿Bastaría con el endurecimiento del reglamento de régimen interno como prevé la nueva normativa?*

E.4 –Yo creo que no, creo que la mano dura hay que utilizarla en casos graves, en casos de reincidencias, en casos consolidados de mala conducta, creo que no se arreglan las cosas con la mano dura como única estrategia. Precisamente nosotros planteamos algo contrario, alternativa al régimen disciplinario para arreglar las cosas entre compañeros, voluntariamente, pero si funciona en el campo de justicia y no se

llega a abrir caso, porque la fiscalía ha pilotado y no se llega el caso con un programa de mediación penal, si con pequeños delincuentes se cierra un caso de mediación penal, y se cumplen los acuerdos, cómo no vemos a dar esta oportunidad como una alternativa al expediente disciplinario. O si no como una alternativa, como un complemento al régimen disciplinario. Yo siempre lo digo, la mediación no suprime la norma y el régimen disciplinario o el reglamento de régimen interno, no lo suprime, lo complementa. Porque tu a un alumno, por una opción gravísima lo tienes que expulsar de centro, en paralelo ha participado en una oportunidad de mediación su reinserción será mejor, porque si no va a volver a encontrarse en la misma situación porque en un colegio la víctima va a encontrar al maltratador cada día y es muy importante trabajar esta comunicación esta relación para el día después. Pero desde luego, endurecimiento solo de ninguna manera, tener un reglamento de régimen interno, alternativas, complementos, tener un servicio de mediación para los casos que lo permitan que se quiera voluntariamente y como complemento porque hay que rehacer la relación

7. ¿Cree que es necesaria la reformulación de los derechos y deberes de los alumnos para combatir la conflictividad existente?

E.4 –Si, yo creo que sí, y se tendría que buscar una participación mayor de los alumnos en la confección de la normativa, pactar la normativa, para combatir la conflictividad existente y para conocer, es decir, no se puede combatir lo que no se conoce y a veces es esto, soterrado, lo sufre uno pero a lo mejor no se hace evidente, pero da la oportunidad de que esto aflore y creo que sí, hay que reformular derechos y deberes y es necesario abrir ventanas para que aflore toda la conflictividad que existe porque despreciamos o desconocemos conflictividades que hacen más daño que cosas más externas.

8. ¿Cómo llega a la conclusión, en su experiencia profesional, de la necesidad de recurrir en estos casos a medidas alternativas de resolución de conflictos?

E.4 –Mi experiencia en el Departamento de Justicia, si vimos que estas medidas alternativas funcionaban con jóvenes delincuentes, tenían que funcionar en la escuela

y como ya he dicho, esta metodología se convertía en un trabajo preventivo. También influyeron las experiencias de otros países.

9. ¿Por qué es desde la escuela y no, por ejemplo desde la familia o desde la justicia de menores desde donde se tienen que implantar estas medidas?

E.4 –No se le encarga solo a la escuela, pero la familia muchas veces está superada, muchas veces tiene menos recursos que los profesionales de la socialización que somos los educadores y los profesores y los profesionales de la reeducación que serían los de la justicia de menores, por lo tanto efectivamente lo ideal sería que haya un discurso común de familias, padres y profesores, pero cuando hay dificultades, podemos pensar en la adolescencia que es cuando eclosionan, pues hay una época de distanciamiento de los padres, muchas veces la figura del profesor es una figura paterna más aceptada que las de los padres, esto lo vemos todos, que a veces tenemos más autoridad que los padres sobre los propios hijos, pero que el discurso sea común, eso sí, si la escuela desarrollando y la familia apoyando la línea de la escuela y no esperar a la intervención de la justicia de menores. Malo si se deja todo a la escuela porque la escuela no puede hacerlo todo, pero ha de aprovechar los dos años más de educación obligatoria. Hay otros elementos socializadores como la Iglesia, las asociaciones políticas juveniles, las de ocio juvenil, pero no tienen la influencia que han tenido en otros tiempos.

10. ¿Por qué existen tantos problemas para que la familia colabore en estos programas?

E.4 –Falta de tiempo, llevamos una vida muy loca. Ante proyectos buenos los padres también colaboran, aquí hay algunos casos en que los padres se incorporan y entonces claro, es difícil y la gente está muy agobiada por el trabajo, de la lucha de cada día, cansada, pero el ideal sería éste, dejar intervenir un poco también a los padres, que los colegios no se cierren porque hemos de trabajar conjuntamente. Los padres tendrían que agradecer que existiesen estos programas y colaborar con ellos, a veces por equivocados planteamientos excesivamente defensivos de los hijos "mi hijo que nadie

lo toque, mi hijo no ha hecho nada", esto es maleducado a los hijos, es falta de criterio. Hay que estar en contacto, hay que hablar a los padres que tendrían que estar más informados de lo que hacen sus hijos, de los amigos de sus hijos, de lo que hacen los amigos e intentar incorporarlos a la problemática.

11. ¿Cómo o desde qué instituciones se debería formar a los educadores en técnicas de resolución de conflictos?

E.4 –Hay una serie de conocimientos hoy de las técnicas de mediación que no son más que técnicas que facilitan. La mediación es mucho más que unas técnicas, es un proceso educativo y entonces es meterse en ese proceso con la excusa de aprender unas técnicas, dejar hablar al otro, resumir lo que ha dicho, ahora hablas tu, ahora habla el otro, en fin, hacer preguntas, la escucha activa, todas esas son técnicas para mejorar la comunicación, la expresión, para hacer aflorar los sentimientos que uno tiene sobre los conflictos y escuchar el afloramiento que tiene la otra persona en el conflicto.

Esto es un proceso educativo, todo el mundo que interviene te dice que se siente mejor, los chavales han mencionado palabras magníficas, un chaval de ESO que dice que para él ha sido una experiencia fascinante, porque entró "bromeando" y se ha dado cuenta de cómo estaba el otro y sale educado, por lo tanto ¿cómo se tendría que hacer la formación del profesorado?, nosotros creemos más en el propio centro, en el equipo docente, siempre decimos que en un proyecto de estos si solo está convencido el director, o el psicopedagogo no haremos nada, tiene que haber un núcleo. Tampoco es necesario el 90% del claustro, como piden algún proyecto ambicioso y si fuera así no se podría tirar adelante, porque siempre habrá una parte que no querrá en base al cumplimiento mínimo. Bastaría con un núcleo que puede ser 3-4 personas que se lo tomen en serio y entonces concretar o facilitar la formación en el propio centro o a cargo de mediadores externos profesionales o mucho mejor algún otro docente que se haya capacitado de alguna manera, como autodidacta, a veces leyendo mucho, pero perteneciente al propio del grupo docente, en el propio centro para crear este clima de equipo. Que se introduzca dentro del PEC la estrategia, la cultura de la mediación, que se cree un servicio y que se fomente, que se introduzca la posibilidad

en el RRI diciendo que antes de la sanción se ha de "Mediar antes de sancionar", dar una oportunidad, pero yo insistiría, nuestro proyecto de asesoramiento de unas 40 horas para profesores, 12 horas con alumnos, los centros ya funcionan.

12. ¿Qué instituciones deben plantearse la resolución de conflictos a nivel social?

E.4 –Si la escuela no tiene un centro propio, podría ser un centro municipal de mediación para pueblos mayores de 3.000 habitantes y si no, se juntan pueblos pequeños para cualquier tiempo de mediación, mediación familiar también en casos de separación o divorcio. En los países nórdicos está el director del centro es un profesión y los demás son voluntarios, como guardias urbanos que por la mañana hacen su trabajo y por la tarde son voluntarios del centro de mediación. También podría ser el municipio o las comunidades autónomas para los temas de mediación penal juvenil o un circuito de profesionales del departamento de justicia, adscritos a los servicios de juzgados para que en los casos indicados, faciliten el nombramiento de mediadores.

13. ¿Qué ventajas ofrece la Mediación escolar frente al resto de las ADR?

E.4 –La mediación tiene la virtud de que el protagonismo lo tienen las propias partes, las víctimas en justicia y aquí los agredidos o maltratados, el protagonismo lo tienen ellos mismos, voluntariamente han aceptado este programa, las soluciones han de salir de ellos mismos, no se las impone nadie, son las que ellos llegan, aunque no sean las mejores, pero son las posibles es de gran virtud. Si se ha llevado bien el proceso, aquello a lo que se comprometen, después lo cumplen, porque lo que está impuesto nunca dura tanto, pues más allá de las palabras está el cumplimiento de compromisos.

La ventaja de la mediación es que es un proceso educativo, y esto parece que resiste más el paso del tiempo. Se facilita la comunicación, el diálogo, pero no te dan las soluciones, un árbitro lo aceptamos pero a regañadientes "se ha equivocado el árbitro", pero lo aceptamos porque lo necesitamos, esto no pasa en la mediación, ellos han pactado lo que van a decir. EL juez, el árbitro, impone una determinada salida, y esto tiene sus dificultades.

14. ¿Qué pasos esenciales se deben dar en todo proyecto de implementación de la mediación escolar?

E.4 –Esto está muy estudiado, lo primero es sensibilizar a los diversos colectivos, sensibilizar para implantar la mediación en una escuela, que yo sepa lo que se va a hacer, en qué condiciones. Después formar, pasarse horas con expertos, con lecturas, plantearnos qué se va a exigir, qué normas se van a respetar, para no lanzarnos alegremente a mediar, qué límites tiene la mediación, hay que formarse porque si no la gente pueden animarse a hacer cualquier cosa y puede resultar contraproducente y aquello va a fracasar, respetar mucho la voluntariedad y finalmente para implantar, buscar los apoyos necesarios, las instituciones para la implantación, tener un espacio, un lugar, ser conocido, tener una publicidad, unas facilidades para los profesores, los alumnos, un conocimiento público y luego en muchos programas un proceso de valoración de resultados.

15. ¿Hay una clara dimensión pedagógica del conflicto?

E.4 –El conflicto te obliga a negociar, te obliga a ver las cosas desde los ojos del otro, no tienes toda la razón tú, te obliga a comunicarte, si lo quieres solventar de una manera positiva. Si el conflicto se afronta adecuadamente, con más diálogo, hay una dimensión pedagógica, pero claro si los conflictos los queremos resolver por la fuerza o la ley del más fuerte, pues los conflictos se agravan como estamos viendo internacionalmente. En los conflictos simplemente hay intereses enfrentados, lo primero es ver cómo son estos intereses, si son compatibles, el tema de yo gano/tu ganas. Si sólo vamos en la vida le tema yo gano tu pierdes, claro, el otro queda resentido, el conflicto se va alargando y agravando.

16. ¿Requiere tiempo extra para el profesorado o el alumnado la formación en técnicas de mediación escolar o se pueden considerar éstas implícitas en el currículum oculto?

E.4 –Algún tiempo se tiene que emplear, estas charlas de sensibilización pueden ser en claustros, pero utilizando ya tiempo de reuniones o de espacios previstos, no se tiene que inventar nada nuevo. Para alumnos en los institutos se hace un día por la tarde o de tiempo libre, se puede hacer en tutorías, sí que creemos que se le tiene que dedicar un tiempo, pero no un tiempo excesivo. Si hay unos profesores o unos alumnos que quieren capacitarse en esto necesitan emplear tiempo, pero esto es parte del valor. Nada que valga la pena es gratis, tienes que esforzarte mucho, pero después cuando está en funcionamiento, hay gente que dice "se pierde tiempo", pero después se gana mucho tiempo, porque un profesor que sabe cómo solventar conflictos, facilita que en su centro haya un servicio de mediación. Se va a aganar mucho tiempo de reuniones para expedientes disciplinarios, llamar a la familia, de montar una comisión, nombrar el instructor de cualquier expediente disciplinario, todo el mecanismo burocrático.

La experiencia en justicia es que al eliminar burocracia se gana tiempo, el juez queda para cosas más graves y más serias, el expediente disciplinario en la escuela se tiene que quedar para cosas más graves y más serias. Muchos conflictos los alumnos los resuelven en tiempo del recreo y que no llega a los profesores, la M te hace ganar tiempo, pero le tienes que dedicar primero mucho tiempo para implantar una cultura en un centro; hay que seleccionar a los mediadores, los seleccionan los alumnos y quienes se ofrecen como voluntarios; hay que dedicar tiempo, pero ese tiempo se recupera en evitación de conflictos, y en horas burocráticas y en papeles y en contactos con los padres, etc.

17. ¿Qué resultados se han obtenido en las experiencias realizadas hasta el momento?

E.4 –Sí sí, con 9.000 víctimas en justicia juvenil, que se sienten mejor atendidos, que han aflorado sus sentimientos negativos y frustraciones al encontrarse con el agresor, todo esto es muy positivo y al otro le haces sentirse mejor, no tan delincuente, etc. Lo hemos visto en las escuelas, el clima mejora, disminuye el número de conflictos. Todos los centros donde han instaurado la mediación te dicen que mejora el clima de convivencia, el profesorado cree que mejora, no hay tanto

expedientes disciplinarios, los profesores se encuentran con otra arma imprescindible, esto es así. Tienes dos armas, una por las buenas, educativa y otra más severa.

18. ¿Cómo se mantiene el servicio de mediación a través de los años siguientes a su puesta en marcha?

E.4 –Dentro de las fases de la mediación es preciso llegar a la de seguimiento. Si se ha implantado en el centro tiene que estar apoyado por equipo directivo, por el equipo docente y se debe considerar desde el RRI, si se ha institucionalizado, en el buen sentido de la palabra, continúa con una revitalización. Hay sitios que todos los años en 1º y 2º de ESO, hacen esa revitalización. Entonces se trataría de ir a los centros de Primaria y decir en nuestro centro tenemos un servicio de mediación que funciona de esta forma, se sensibiliza, se explican la mediación entre iguales, la formación de alumnos. Por la radio del pueblo se da a conocer el programa y se dice que tiene un gran resultado. Cuando estos alumnos de Primaria pasan al Instituto se encuentran con que uno de los servicios del centro es el de mediación que también es educativo; se encuentran con las fotografías de los mediadores y cuando se les propone sustituir a los compañeros que acaban la Selectividad, se les anima a que se presenten voluntarios, para que haya una continuidad.

Se mantiene el servicio con un Equipo Directivo que se implique, profesores que se incorporen al proyecto al curso siguiente e ir difundiendo, renovando a los profesores formados, que se incorporen los pares. Se mantiene con formación, a los responsables de los servicios, con la creación de un seminario permanente. En nuestro caso, desde la Consejería, en varios momentos al año, o desde la Universidad, vienen ponentes de otros lugares, e incluso de otros países que hablan a nuestros responsables de los servicios de mediación; mantenemos el nivel formativo, y talleres con ellos.

ENTREVISTA Nº 5

1. *¿Cómo llega al mundo de la MEDIACIÓN?*

E.5 -Desde los estudios de doctorado, realizo un curso de postgrado y luego paso ya a investigar con una licencia de estudios retribuida, publico material sobre mediación escolar gracias a un premio de pedagogía, leo la tesis sobre mediación y publico el marco teórico.

(Introducir con el Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar en 1999)

2. *¿Sí se puede hablar de violencia en las aulas o solo de conflictividad? ¿Qué diferencia esencial ves entre estos términos?*

E.5 -Conflictividad es un término paraguas. Cada docente, por ejemplo, entiende por conflictividad algo diferente que iría desde desmotivación en clase hasta insultos, amenazas y agresiones físicas. Sabemos que violencia se asocia a conflicto y, en general, se reserva para hablar de golpes, gritos (violencia directa). Creo que no hay mucha conciencia de violencia estructural y cultural. Creo que casi siempre hay violencia en las aulas porque los programas se imponen, los horarios, los compañeros, las normas... y, a veces hay conflictividad, cuando la reacción de rechazo a la violencia que ejerce la institución es también violenta.

3. *El fenómeno del bullying ¿es nuevo o siempre ha existido con mayor o menor incidencia?*

E.5 -Siempre ha existido, sin embargo, es propio de sociedades avanzadas preocuparse por este fenómeno y trabajar para erradicarlo.

4. *¿Cree que el profesorado percibe generalmente cualquier grado de conflictividad entre los alumnos o es frecuente que haya situaciones que les pasan inadvertidas?*

E.5 -Muchas situaciones pasan inadvertidas, puesto que no está bien visto ir a contarle al profesor los problemas y menos los graves.

5. *El maltrato psicológico ¿entra dentro de la violencia o del conflicto?*

E.5 -Claramente dentro de la violencia.

6. *¿Bastaría con el endurecimiento del Reglamento de Régimen Interno como prevé la nueva normativa?*

E.5 -Desde luego que no.

7. *¿Cree que es necesaria la reformulación de los derechos y deberes de los alumnos para combatir la conflictividad existente?*

E.5 -Desde luego que sí.

8. *¿Cómo llega a la conclusión, en su experiencia profesional, de la necesidad de recurrir en estos casos a medidas alternativas de resolución de conflictos?*

E.5 -En especial porque en los centros docentes lo más importante son las personas y el sufrimiento que produce un maltrato no distingue profesor de alumno. Las medidas alternativas trabajan desde la proximidad y promueven la libertad y el aprendizaje de manera práctica. También inciden en la transformación del entorno.

9. *¿Por qué es desde la escuela y no, por ejemplo desde la familia o desde la justicia de menores desde donde se tienen que implantar estas medidas?*

E.5 -La sociedad da diferentes respuestas a la violencia: guerra, cámaras de seguridad, guardas, alarmas...La educación tiene una respuesta más cercana a las personas y es una aportación que debe hacer ahora.

10. *¿Por qué existen tantos problemas para que la familia colabore en estos programas?*

E.5 -En mi experiencia las familias son muy colaboradoras. Los horarios de trabajo cada día más amplios, con desplazamientos, etc. impiden que familias que lo desean, puedan participar activamente.

11. *¿Cómo o desde que institución se debería formar a los educadores en técnicas de resolución de conflictos?*

E.5 -Desde cualquiera de las instituciones de las administraciones públicas.

12. *¿Qué instituciones deben plantearse la resolución de conflictos a nivel social?*

E.5 -Cualquier institución que incida en lo social, desde organismos estatales a municipales.

13. *¿Qué ventajas ofrece la Mediación escolar frente al resto de las ADR?*

E.5 -La clara estructuración del proceso y la cooperación de todos los sectores de la comunidad educativa.

14. *¿Qué pasos esenciales se deben dar en todo proyecto de implementación de M.E?*

E.5 –Sensibilización, formación, planificación del servicio, práctica, evaluación y consolidación.

15. *¿Hay una clara dimensión pedagógica del conflicto?*

E.5 –Desde luego, todo el mundo aprende algo en situación de conflicto y, además, desarrolla sus potencialidades.

16. *¿Requiere tiempo extra para el profesorado o el alumnado la formación en técnicas de mediación escolar, o se pueden considerar estas implícitas en el currículum oculto?*

E.5 –Sí, se requiere tiempo extra, pero es un tiempo que más tarde se rentabiliza.

17. *¿Qué resultados se han obtenido en las experiencias realizadas hasta el momento?*

E.5 –La valoración por parte de las personas formadas en mediación es excelente en cuanto a lo que les ha aportado. Todavía no consideramos que la mediación sea el recurso normalizado en los centros puesto que las demandas de mediación no se mantienen constantes.

18. *¿Cómo se mantiene el servicio de mediación a través de los años siguientes a su puesta en marcha?*

E.5 –Los coordinadores del servicio de mediación prevén, en cada centro el mejor canal: tutoría, crédito variable, seminario intensivo... En algunas ocasiones, cuando se renueva gran parte del equipo, debería reforzarse la formación inicial.

ENTREVISTA Nº 6

1. *¿Cómo llega al mundo de la MEDIACIÓN?*

E.6 –Desde la Psicología Social, del trabajo como educador y mediador social del Ayuntamiento de Badalona. Después he impartido cursos y postgrados sobre mediación.

(Introducir con el Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar en 1999)

2. *Si se puede hablar de violencia en las aulas o sólo de conflictividad. ¿Qué diferencia esencial ves entre estos términos?*

E.6 –La violencia siempre es ilegal, ilegítima, constitutiva de un acto punitivo. La conflictividad es algo normal, natural, consustancial a la persona.

3. *¿El fenómeno del bullying es nuevo o siempre ha existido con mayor o menor incidencia?*

E.6 –No es nuevo. Sólo que tras investigaciones se identificó.

4. *¿Cree que el profesorado percibe generalmente cualquier grado de conflictividad entre los alumnos o es frecuente que haya situaciones que les pasen inadvertidas?*

E.6 –Por supuesto que le pasan inadvertidas y más si no se implican en la vida personal del joven.

5. *¿El maltrato psicológico entra dentro de la violencia o del conflicto?*

E.6 –En ambas. Sin embargo nuestra cultura de la violencia es más física. Afortunadamente ya hablamos de violencia estructural como forma subrepticia de generar violencia.

6. *¿Bastaría con el endurecimiento del reglamento de régimen interno como prevé la nueva normativa?*

E.6 –Puede. Pero podemos ser menos violentos. Deberíamos de darle más protagonismo a los profesores más implicados (y a lo pacífico; pues hay implicaciones perversas) ya que los primeros buscan otras fórmulas.

7. *¿Cree que es necesaria la reformulación de los derechos y deberes de los alumnos para combatir la conflictividad existente?*

E.6 –Sí. Y más que reformular la normativa se trataría de trabajar los sistemas para llevarlas a cabo.

8. *¿Cómo llega a la conclusión, en su experiencia profesional, de la necesidad de recurrir en estos casos a medidas alternativas de resolución de conflictos?*

E.6 –Porque en mi trabajo no se busca el encuentro entre las partes y este es un elemento fundamental para la ayuda y la justicia.

9. *¿Por qué es desde la escuela y no, por ejemplo desde la familia o desde la justicia de menores desde donde se tienen que implantar estas medidas?*

E.6 –Desde justicia se implantó antes que en la escuela (la mediación estricta). En la familia será cuando las políticas sociales pasen a un plano más proactivo de educación familiar.

10. *¿Por qué existen tantos problemas para que la familia colabore en estos programas?*

E.6 –La privacidad, el estrés... sin embargo también la falta de coordinación de las diferentes áreas que acceden a la familia, que son muchas.

11. *¿Cómo o desde que instituciones se debería formar a los educadores en técnicas de resolución de conflictos?*

E.6 –Las universidades, la formación permanente del profesorado, de las empresas...

12. *¿Qué instituciones deben plantearse la resolución de conflictos a nivel social?*

E.6 –Todas las que atienden directa e indirectamente a las personas, o sea todas.

13. *¿Qué ventajas ofrece la Mediación escolar frente al resto de las ADR?*

E.6 –El diálogo entre adolescentes y jóvenes con adultos es muy pobre cuando no inexistente. Este podría ser un buen argumento.

14. *¿Qué pasos esenciales se deben dar en todo proyecto de implementación de mediación escolar?*

E.6 –La mediación escolar precisa de la voluntad política de la junta directiva, además de la implicación de claustro, de los padres; necesita de coordinación pedagógica, impulso de los jefes de estudios y colaboración del municipio.

15. *¿Hay una clara dimensión pedagógica del conflicto?*

E.6 –Si. Cada vez está más patente.

16. *¿Requiere tiempo extra para el profesorado o el alumnado la formación en técnicas de mediación escolar o se pueden considerar éstas implícitas en el currículum oculto?*

E.6 –Requieren tiempo, en rigor. Nos se trata de técnicas sino de ideologías que producen ideas: espacios, proyectos, iniciativas...Pero ese tiempo se convierte en una inversión futura.

17. *¿Qué resultados se han obtenido en las experiencias realizadas hasta el momento?*

E.6 -Importantes en todos los campos de su aplicación.

18. *¿Cómo se mantiene el servicio de mediación a través de los años siguientes a su puesta en marcha?*

E.6 –En Cataluña se apuesta porque lo dirija el mismo centro con maestros mediadores. Me parece bien, deberían implicarse las políticas municipales porque los centros no todos están en la misma onda.