



Impacto de un programa de mediación en la mejora de la convivencia escolar

Trabajo de Fin de Máster

Autora: ROCÍO M. NIETO CID

MÁSTER EN PSICOPEDAGOGÍA

CURSO 2016/2017

Universidad de Sevilla

Facultad de Ciencias de la Educación

Tutora: Prof. D^a Rosario del Rey Alamillo

ÍNDICE

| | | |
|--------|---|----|
| 1. | PLANTEAMIENTO Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA EDUCATIVO..... | 3 |
| 2. | OBJETIVOS | 5 |
| 3. | FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA..... | 5 |
| 3.1. | Delimitación conceptual..... | 5 |
| 3.2. | Problemas en la convivencia escolar..... | 7 |
| 3.3. | Calidad de la convivencia escolar | 10 |
| 3.4. | Medidas de mejora de la convivencia escolar | 11 |
| 3.4.1. | Mediación escolar | 14 |
| 4. | DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN: PROGRAMA DE MEDIACIÓN ESCOLAR..... | 19 |
| 4.1. | Programa de mediación escolar..... | 19 |
| 4.1.1. | Objetivos | 19 |
| 4.1.2. | Normas generales | 19 |
| 4.1.3. | Metodología | 20 |
| 4.1.4. | Proceso de mediación..... | 21 |
| 4.1.5. | Recursos | 23 |
| 4.1.6. | Evaluación..... | 23 |
| 5. | RESULTADOS: EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL PROGRAMA DE MEDIACIÓN ESCOLAR..... | 24 |
| 5.1. | Método | 25 |
| 5.1.1. | Participantes | 25 |
| 5.1.2. | Instrumentos | 25 |
| 5.1.3. | Procedimiento..... | 25 |
| 5.1.4. | Resultados | 27 |
| 6. | DISCUSIÓN | 40 |
| 6.1. | Conclusiones | 42 |
| 6.2. | Implicaciones | 44 |
| 6.3. | Limitaciones, posibilidades y retos | 45 |
| 7. | REFERENCIAS | 46 |
| 8. | ANEXO..... | 50 |
| 8.1. | ESCALA de convivencia escolar | 50 |
| 8.2. | Tablas..... | 51 |

RESUMEN

El término convivencia escolar alude a las relaciones interpersonales y las actividades de un centro escolar. Como pilar de la educación del siglo XXI, están desarrollándose multitud de medidas para garantizar su calidad. Entre estas medidas de mejora de la convivencia escolar y prevención de la violencia destaca la mediación entre iguales. Sin embargo, apenas hay estudios sobre el impacto que los programas de mediación generan en la convivencia escolar. El objetivo principal de este trabajo es evaluar el impacto de un programa de mediación en la calidad de la convivencia escolar a través de un diseño de evaluación cuasi experimental. Se ha administrado la Escala de Convivencia Escolar a 138 estudiantes (58,7% chicas) de dos centros de Sevilla. Los resultados destacan los beneficios del programa de mediación en las dimensiones de indisciplina, ajuste normativo y disruptividad, mientras que para lograr el éxito en otras se necesita una mayor integración.

PALABRAS CLAVE

Convivencia escolar, relaciones interpersonales, conflicto, mediación.

ABSTRACT

School coexistence refers to the interpersonal relationships and the activities that take place in a school environment. It is one of the main pillars of 21st century Education, and, as such, multiple educative measurements are being developed to guarantee its quality. Among these measurements to improve school coexistence and to prevent violence peer mediation is integral. However, there are only few studies on the impact that the peer mediation programs have on school coexistence. The main objective of this work is to analyze the results of a peer mediation program through an evaluative experimental design with a quasi-control group. The *Convivencia Escolar* Scale was administered to 138 students (58.7% girls) of two Secondary schools in Sevilla. The results emphasize the benefits of some aspects of the peer mediation program, but also highlight some areas for improvement and greater involvement and integration to achieve its success.

KEY WORDS

School coexistence, interpersonal relationship, conflict, peer mediation.

1. PLANTEAMIENTO Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA EDUCATIVO

Los planteamientos sobre cómo afrontar los problemas de la convivencia escolar en los centros educativos empezaron a cobrar auge en la última década del siglo pasado. En 1990 tuvo lugar la Conferencia de Jomtien, en la que expertos en Educación de 155 países firmaron la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Ese documento incluye los aspectos fundamentales para avanzar hacia un consenso mundial sobre una visión ampliada de la educación básica, y constituye, a la vez, un compromiso renovado para garantizar que se satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas en todos los países (UNESCO, 1990).

En 1996 la UNESCO encargó un estudio y análisis sobre la situación de la Educación y su perspectiva para el siglo XXI: el Informe Delors. En él se subraya la función indispensable de la educación para conseguir paz, libertad y justicia social (Delors, 1996).

Según el Informe Delors, uno de los pilares fundamentales para adecuarse a las exigencias y problemáticas del siglo XXI es aprender a vivir juntos, con la expectativa de que a través del aprendizaje de la convivencia sea posible realizar proyectos comunes y solucionar los conflictos de manera inteligente y pacífica.

A partir de entonces surgieron iniciativas internacionales desde las Naciones Unidas (N.N.UU.), entre ellas el Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo, de 2001 a 2010 (Resolución 53/243). También se impulsaron iniciativas nacionales en distintos países: en el caso de España, desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que implementó un ‘Pacto Estatal por la Convivencia’ (Uruñuela, 2009).

Además, en la legislación educativa estatal destaca el auge por la gestión y mejora de la convivencia y la educación para la paz, como queda reflejado en los Planes de Convivencia (Real Decreto, 1513/2006). En ellos se pone de manifiesto la necesidad de abordar, desde los centros educativos, medidas de prevención y resolución de los problemas de convivencia, incluyéndolas en el Proyecto Educativo del Centro.

Los principales problemas de convivencia escolar son los conflictos, la indisciplina, la disruptividad y la violencia interpersonal. Entre las medidas que están desarrollando los centros educativos para la mejora de estos aspectos de la convivencia destacan los programas de mediación escolar entre iguales, como una estrategia que aborda la gestión democrática de la convivencia, el afrontamiento del conflicto, y la educación en emociones, sentimientos y valores (Ortega y Del Rey, 2006).

En nuestro país, a nivel estatal y, sobretudo, a nivel autonómico, existen estudios de la convivencia escolar que coinciden en calificar los programas de mediación como un método positivo para abordar el conflicto escolar (Aguirre, 2005; Boqué, 2007; Ibarrola e Iriarte, 2012). Sin embargo, aunque se han desarrollado observatorios para la convivencia escolar, apenas existen investigaciones prácticas sobre el impacto de los programas de mejora de la convivencia, como es el caso de los programas de mediación escolar.

Teniendo en cuenta este marco general, la relevancia del trabajo aquí presentado se basa en una doble consideración. Por una parte, en la necesidad de dotar a los centros educativos de evaluaciones sobre los programas de mejora de la convivencia que están desarrollando; por otra, en la necesidad de ofrecer resultados satisfactorios de intervenciones en la mejora de la convivencia a aquellos centros educativos que no estén desarrollando ningún programa específico en esa materia.

En concreto, este Trabajo de Fin de Máster se centra en la evaluación del impacto de un programa de mediación escolar entre iguales, en un centro de Educación Secundaria de Sevilla. El estudio se ha realizado bajo la dirección de la Profesora D^a Rosario del Rey Alamillo, de la Universidad de Sevilla, a la que deseo mostrar mi más sincero agradecimiento por su valiosa y generosa ayuda académica.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del presente trabajo es analizar el impacto de un programa de mediación escolar entre iguales en la convivencia escolar de un centro educativo de la ciudad de Sevilla. Para ello se va a proceder a evaluar la convivencia en dos centros, uno cuasi control y otro cuasi experimental, analizando y contrastando los resultados entre ambos.

Partiendo de esta idea, los objetivos específicos del trabajo son:

- Revisar la literatura científica sobre convivencia y mediación escolar.
- Conocer cómo se aplica un programa de mediación escolar en un centro de E.S.O.
- Analizar el impacto de un programa de mediación escolar entre iguales en un centro escolar de la ciudad de Sevilla, tomando de referencia otro centro sin mediación escolar.
- Desarrollar propuestas de mejora para el programa de mediación concreto que se evalúa.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado se delimitan los conceptos de convivencia y convivencia escolar, así como los problemas asociados a esos conceptos. También se hace referencia a la calidad de la convivencia escolar actual, teniendo en cuenta algunos de los estudios existentes sobre este tema. Finalmente, se exponen las medidas que se están llevando a cabo para la mejora de la convivencia, entre las que destaca la mediación entre iguales.

3.1. Delimitación conceptual

Con motivo de la creciente preocupación por la convivencia se han llevado a cabo numerosos estudios y se han impulsado iniciativas para su mejora. No obstante, no

existe una base de consenso suficiente acerca de la conceptualización y definición de convivencia.

En la Conferencia Internacional de Educación (CIE) que se celebró en septiembre de 2001, con el tema “La educación para todos, para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje – problemas y soluciones”, Mockus (2002, p. 20) hace referencia al concepto de vivir juntos a través de una definición de convivencia: “Convivir es llegar a vivir juntos entre distintos sin los riesgos de la violencia y con la expectativa de aprovechar fértilmente nuestras diferencias”. Este mismo autor destaca la traducción del término en el mundo anglosajón: *co-existence*, que describe la vida en paz de unos con otros.

Convivir, según Ibarrola e Iriarte (2012), supone satisfacer el bienestar y la ampliación de las posibilidades de las personas; por tanto una buena convivencia debe satisfacer estas dos aspiraciones. En su trabajo, Uruñuela (2016) destaca algunos elementos que tienen en común las distintas definiciones de convivencia. En primer lugar, convivencia significa compartir, aunque es preciso establecer unos criterios de calidad para ello. Por otro lado, la convivencia requiere aceptar, respetar y entender las diferencias como un enriquecimiento. Por último, en la convivencia destacan las relaciones interpersonales, que deben ser de calidad.

En el plano escolar, la convivencia adquiere una gran importancia ya que es necesario que exista una red de convivencia basada en valores, en comunicación, respeto mutuo, diálogo y participación para que el aprendizaje tenga lugar (Ianni, 2003). Ortega (1998) define la convivencia escolar como el entramado de relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa, que supone procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, status y poder.

El constructo convivencia escolar tiene su origen en el concepto de clima escolar (Córdoba, Del Rey y Ortega, 2014). El clima escolar se basa en la percepción colectiva sobre la calidad de las relaciones interpersonales que se establecen en el centro entre los miembros de la comunidad educativa (Blaya, Debarbieux, Del Rey, Ortega, 2006) y supone un elemento muy influyente en los comportamientos y en la dinámica del centro.

La convivencia escolar integra las relaciones interpersonales y las actividades que se llevan a cabo en el centro escolar, en ese caso. Sin embargo, aunque la convivencia es reconocida y valorada en la comunidad, tiene un carácter subjetivo y depende de las diferentes perspectivas (Díaz-Aguado, 2010).

Las escalas validadas de medición de la convivencia escolar, muestran que, según la subjetividad del alumnado, existen núcleos *constructuales* que definen la convivencia (Becerra, 2016; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010; Ortega, Del Rey y Casas, 2013). Normalmente se pueden agrupar según la gestión y organización docente y del centro (disciplina, normativa, disruptividad), las relaciones interpersonales (red de iguales, victimización, agresividad) y otros elementos condicionantes (la motivación e implicación docente).

Todo esto refleja que el análisis y la gestión de la calidad de las relaciones interpersonales en los centros escolares es un pilar fundamental para una buena convivencia (Ortega y Del Rey, 2006). Puede suponer un estímulo para el aprendizaje, o todo lo contrario, y por eso es necesaria la prevención y la intervención, como expondremos más adelante.

3.2. Problemas en la convivencia escolar

Pese a lo que podría parecer ideal, la realidad muestra que existen multitud de dificultades en el camino de la construcción de una convivencia escolar adecuada. Al conjunto de fenómenos que ponen en riesgo la convivencia escolar, y que tienen naturaleza, causas y consecuencias distintas, Ortega y Del Rey (2006) lo denominan *conflictividad*. Entre los aspectos que incluye este término destacan los conflictos, la indisciplina, la disruptividad y la violencia interpersonal.

Se entiende por conflicto la percepción de incompatibilidad de intereses o metas comunes entre dos personas o grupos.

Torrego (2000, p. 37; citado por Cava, 2009), define conflicto interpersonal como:

“Aquella situación en la 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 sentimientos y donde la relación entre las partes en conflicto puede fortalecerse o deteriorarse en función de cómo sea el proceso de resolución del conflicto”.

Según Ortega y Mora-Mechán (2005) el conflicto tiene dos principales componentes, cognitivo y afectivo, ya que además de producirse una confrontación de ideas se produce una insatisfacción, debido al incumplimiento de expectativas que, a su vez, desencadena una conmoción afectiva.

La mala convivencia escolar, afirma Díaz-Aguado (2002), surge como consecuencia de una interacción problemática entre el individuo y el entorno que le rodea. En el contexto educativo muchas veces los conflictos, ya sean propios o interpersonales, suponen un obstáculo en el desarrollo personal y académico del alumnado (Díaz-Aguado, 2002; Ortega y Beane, 2006).

No obstante, es interesante entender que los conflictos en sí no son negativos; forman parte de la vida de las personas y, tal como afirma Puig (1997, citado por Boqué, 2007), los conflictos son oportunidades de crecimiento personal y progreso social.

Por lo tanto, según establecen algunos autores (Boqué, 2007; Ibarrola e Iriarte, 2012), no es eficaz la eliminación de los conflictos, porque ello privaría a los individuos de una serie de aprendizajes esenciales, sino la educación en una convivencia pacífica y de calidad y en la correcta resolución de los conflictos cuando se produzcan.

El término indisciplina se refiere a la oposición por parte de un alumno o alumna a cumplir las normas establecidas, bien por desconocimiento o por desacuerdo (Ortega y Del Rey, 2006).

García (2011) realizó un estudio exhaustivo sobre indisciplina escolar, estableciendo que hay tres planos diferentes de establecer la indisciplina escolar. Por un lado, se refiere al contexto de la conducta de los estudiantes en diversas actividades educativas, ya sea dentro o fuera del aula. Por otro, se debe considerar la falta de disciplina en los procesos de socialización y relaciones de los estudiantes. Finalmente, indisciplina también se puede aplicar en el contexto del desarrollo cognitivo de los estudiantes. Los actos de indisciplina, por lo general, provienen de una serie de causas diferentes, incluso

si se trata de un mismo sujeto. Esta complejidad debe tenerse en cuenta para establecer soluciones adecuadas y eficaces (García, 2011).

Por disruptividad se entiende un comportamiento que el alumnado tiende a realizar en grupo y que suele tener el objetivo de romper el proceso de enseñanza, incluso de evitar que se produzca (Ortega y Del Rey, 2006). Como explican las autoras, no debe confundirse con indisciplina porque la disruptividad alude a comportamientos contra la tarea académica. Esta situación hace referencia a comportamientos como interrupciones, alteraciones del orden, ruido, negarse a participar en las actividades, no traer el material, y desobediencia, entre otros (Uruñuela, 2016).

No obstante, también es deber de la comunidad educativa mostrar interés por conocer los problemas y necesidades del alumnado, en su contexto, que puedan dar lugar a disruptividad y hacerles partícipes –en la medida de lo posible– de las medidas y normas (Trianes, Fernández y Escobar, 2013). Según Serrano e Iborra (2007) la violencia es toda acción u omisión intencional que, dirigida a una persona, tiende a causarle daño físico, psicológico, sexual o económico.

La violencia escolar, también denominada violencia entre iguales, según estas mismas autoras, es cualquier tipo de violencia que se da en contextos escolares, independientemente de a quién va dirigida y de dónde se producen los actos (instalaciones escolares, alrededores del centro, actividades extraescolares...). Se trata, por lo tanto, de un comportamiento agresivo injustificado.

Un tipo de violencia interpersonal es el acoso escolar (Del Rey y Ortega, 2007). Internacionalmente conocido como *bullying*, es un fenómeno presente en todos los niveles educativos, dándose con mayor incidencia en los últimos cursos de educación primaria y en los primeros de educación secundaria obligatoria (Ibarrola e Iriarte, 2012).

Olweus (1998, p. 25) fue el pionero en estudiar el fenómeno *bullying* y lo definió como una agresión escolar intencional y repetitiva que se ejerce en términos de poder y desigualdad: “Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”.

El *bullying* es un fenómeno social en el que están implicados varios participantes que cumplen diferentes roles (Salmivalli, 2014). Esta circunstancia, aunque no sea

novedosa, lo convierte en un fenómeno de más complejo análisis de lo que podría parecer a primera vista.

3.3. Calidad de la convivencia escolar

Construir la convivencia aparece como una finalidad educativa para prevenir y canalizar de manera positiva los conflictos que surgen en la realidad de la vida cotidiana de los centros. Córdoba, Del Rey y Ortega (2014) indican que, de acuerdo con el último informe del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (2012), la convivencia escolar evoluciona desde una expresión popular y genérica a un constructo psicopedagógico. No obstante, a pesar de los avances que se han realizado en los últimos años, las cifras sobre la convivencia escolar muestran que los problemas de la convivencia siguen afectando de un modo significativo a los centros educativos.

Según el Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010), la mayoría del alumnado expresa estar bastante o muy satisfecho con la convivencia y las relaciones que establece en la escuela. Los porcentajes de satisfacción más elevados (79%) se producen en torno a las relaciones interpersonales del alumnado con los compañeros, lo que se aprende en el centro, la relación entre la familia y el centro y el centro en general.

El mismo estudio desde la perspectiva de los docentes muestra que la mayoría del profesorado valora la calidad de la convivencia como buena o muy buena. Las respuestas positivas alcanzan porcentajes elevados (80%) en torno a las relaciones con el propio departamento, con conserjes y personal no docente, entre el profesorado, entre el profesorado y el alumnado y en lo relativo a la implicación del equipo directivo. Un sentimiento de satisfacción muy similar se refleja desde los Departamentos de Orientación y desde los Equipos Directivos.

Sin embargo, aunque los porcentajes de respuestas negativas sean, aparentemente, reducidos, no pueden ignorarse. Los principales problemas de convivencia que destacan en el estudio Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2010), son: el acoso escolar, con un porcentaje de víctimas de un 3,8%; la violencia escolar, habiendo sufrido maltrato psicológico verbal y social el 4,9% del alumnado; los comportamientos disruptivos, que

alcanzan un 21,6% de frecuencia según el profesorado; la falta de implicación de las familias, o los problemas de interacción entre las partes: docentes, familias, alumnado...

En el caso de Andalucía, y según el Informe del Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía del año 2010, los resultados muestran que el 4,2% del total de la población escolar presentó conductas contrarias a la convivencia durante el curso 2010-2011. Ese Informe también muestra que las conductas contrarias para la convivencia que más se reiteran están relacionadas con la disruptividad y la indisciplina y con el ajuste social entre iguales.

Partiendo de estos datos se puede observar que, en general, hay altos porcentajes de sentimiento positivo con respecto a la convivencia en España y que se ha generalizado el cuidado y construcción de un buen clima de convivencia en los centros andaluces (Junta de Andalucía, 2010). Pero, aun así, existe aún un alto nivel de conflictividad en los centros educativos.

Los conflictos son algo propio de la convivencia entre personas y, en consecuencia, se reflejan en los centros escolares. Su visión positiva y su buena gestión permiten evitar situaciones de desigualdad, de opresión, de malestar o de fracaso académico, pudiendo dar lugar a una solución constructiva de los conflictos que permita a los implicados conocerse mejor a sí mismos y progresar como seres humanos (Boqué, 2007).

Es por ello que los programas escolares de convivencia escolar y prevención de la violencia pueden resultar eficaces para mejorar la realidad social de las escuelas (Díaz-Aguado, 2002). A su vez, la mejora del ámbito escolar supone también la posibilidad de construir una sociedad mejor, como manifiestan autoras como Boqué (2007) o Serrano e Iborra (2005).

3.4. Medidas de mejora de la convivencia escolar

Como se intenta dejar de manifiesto en este trabajo, varios autores y autoras (Del Rey y Ortega, 2001, Ibarrola e Iriarte, 2012) coinciden en la idea de que la manera de evitar los conflictos mal resueltos y de prevenir la violencia debe fundamentarse en una adecuada educación y construcción de la convivencia.

En este sentido, conviene destacar la importancia del concepto de convivencia positiva, que se refiere a aquella fundamentada en la dignidad, los derechos humanos, la paz y la actitud proactiva (Uruñuela, 2016). Por consiguiente, no se centra sólo en los problemas, sino en comprender y desarrollar las competencias y cualidades positivas de las personas y de los entornos (Ibarrola e Iriarte, 2012).

En la misma línea, Del Rey, Ortega y Feria (2009) establecen que la comunidad educativa debe poner atención para construir una convivencia en positivo, mediante el tratamiento correcto de los conflictos, de manera que el alumnado adquiera valores de respeto (respetar y ser respetado), autoestima, solidaridad y tolerancia.

Esta idea está cobrando importancia en los últimos años, en los que ha habido un aumento importante de la visibilidad social sobre los problemas de convivencia y violencia escolar, así como un aumento de los recursos que las administraciones públicas invierten en formación docente y materiales de apoyo (Ortega y Mora-Merchán, 2005)

En concreto, en España se han impulsado diferentes medidas para la mejora de la convivencia escolar. Algunas de ellas son:

- El Plan Director “Convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos”: instrucción creada a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, con la colaboración del Ministerio del Interior, con el objetivo de responder de manera coordinada y eficaz a las cuestiones relacionadas con la seguridad de menores y jóvenes en la escuela y su entorno (Ministerio del Interior, 2006).
- El Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, que se creó en 2007 a raíz del Pacto Estatal por la Convivencia, regulado por el Real Decreto 275/2007. A este organismo le corresponde asesorar sobre situaciones referidas al aprendizaje de la convivencia escolar, elaborar informes y estudios, hacer un diagnóstico en materia de convivencia escolar, y proponer medidas que ayuden a elaborar las distintas políticas estatales.
- Los Planes de Convivencia incluidos en el Proyecto Educativo del Centro, una medida que surge de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (Real Decreto, 1513/2006) y a la que ya se ha hecho referencia con anterioridad en este trabajo.

A este respecto es obligado puntualizar que la regulación de la convivencia escolar, igual que muchos aspectos educativos, depende de las Comunidades Autónomas. Por ello, a nivel regional hay que destacar las medidas de mejora de la convivencia desarrolladas en Andalucía (puesto que conciernen directamente al trabajo aquí presentado):

- En el Decreto 19/2007, de 23 de enero, publicado en el B.O.J.A. el 2 de febrero, se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia, entre las que destaca la creación de una Comisión de Convivencia en los centros.
- Se fomenta la participación en programas de innovación educativa y de proyectos integrales como "Escuela: Espacio de Paz" que venía funcionando desde el año 2002 en Andalucía. Con el Decreto 19/2007, de 23 de enero y con la Orden de 11 de abril de 2011, se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza "Escuela: Espacio de Paz", dándoles la opción –a los centros inscritos en la Red– de solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+).
- Con el Decreto 19/2007, de 23 de enero, se crea un Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía que apuesta por trabajar la convivencia escolar en los centros mediante el respeto, el diálogo y el tratamiento constructivo del conflicto.

En cuanto a programas y proyectos de intervención, el primer programa de intervención psicoeducativa sobre la violencia escolar desarrollado en España fue el Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar (*Proyecto SAVE*) (Ortega, 1997, citado en Del Rey y Ortega, 2007). El *Proyecto SAVE* propone medidas de tipo preventivo y plantea como primera línea de actuación la gestión democrática de la convivencia y la implicación de toda la comunidad educativa (Ortega y Mora-Merchán, 2005).

Aparte de este proyecto pionero, otros autores han elaborado programas para combatir la conflictividad y la violencia escolar: Díaz-Aguado (2004), Fernández (2004), Ortega y Del Rey (2003), Uranga (1998) o Torrego *et al.* (2003; citado por Ortega y Mora-Merchán, 2005). Todos ellos proponen estrategias de actuación adaptables a cada realidad y toman como agente de intervención a toda la comunidad educativa.

Además, estos proyectos mantienen la naturaleza, estructura y dinámica de los modelos de política global –*whole policy*–, caracterizados por basar la gestión de la convivencia en la implicación de toda la comunidad educativa en todos sus niveles.

Otros contenidos que también trabajan los programas de mejora de la convivencia son: la resolución de conflictos, las estrategias de mediación entre iguales, el desarrollo de habilidades socioemocionales y valores (Trianes, Fernández y Escobar, 2013), la organización escolar o la formación del profesorado (Del Rey y Ortega, 2007).

Lo más conveniente es una combinación de diversas acciones, aunque, según exponen Ortega y Del Rey (2006, p.1): “Las más efectivas para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia (...) son aquellas que abordan la gestión democrática de la convivencia, el afrontamiento del conflicto y la educación en emociones, sentimientos y valores”. Según las autoras, todas estas estrategias están presentes en los programas de mediación escolar.

Otros autores (Ibarrola e Iriarte, 2012; Uruñuela, 2016) coinciden en esa apreciación y añaden que la mediación escolar es una técnica efectiva para la resolución pacífica de conflictos y la mejora del clima escolar, y que es, además, una manera diferente de tratar las relaciones humanas. Es por ello que se desarrolla a continuación como un método para la mejora de la convivencia escolar.

3.4.1. Mediación escolar

Los orígenes de la mediación se remontan a grupos indígenas que mantenían este tipo de prácticas. Sin embargo, el concepto de mediación se origina principalmente en Estados Unidos y Canadá, en la década de los setenta, en el ámbito social-comunitario y de delincuencia juvenil (Pulido, Martín-Seoane y Lucas-Molina, 2013). Su aplicación al contexto escolar no es tan clara, aunque desde hace años se desarrolla en países como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda (San Martín, 2003). En España las primeras experiencias de mediación escolar se produjeron en torno a 1993, en el País Vasco, y en 1996, en Cataluña (Cava, 2009).

La mediación escolar está muy relacionada con el Decenio de Paz (2000-2010), mencionado al inicio de este trabajo, promovido y expandido mundialmente por las

Naciones Unidas (Ibarrola e Iriarte, 2012), con el objeto de expresar la importante función que desempeña la educación para forjar una cultura de paz. Y es en esta época cuando empieza a estar presente entre las medidas de actuación para la mejora de la convivencia.

La mediación escolar es un método de resolución de conflictos aplicable a situaciones en las que la comunicación entre las partes implicadas está bloqueada y no se puede, por tanto, resolver mediante la negociación directa (Junta de Andalucía, 2007). La mediación escolar ayuda a resolver conflictos desde perspectivas participativas, positivas, atentas y respetuosas. No debe confundirse con el arbitraje que a veces se lleva a cabo en los centros escolares cuando los alumnos en conflicto aceptan el veredicto de una tercera persona (que suele ser un docente u orientador) sobre cómo resolver el conflicto (Rigby, 2012).

Iungman (1998) define mediación como un procedimiento de resolución de conflictos donde una persona tercera, neutral, ayuda a que los disputantes –sobre los que no ejerce poder– encuentren de manera cooperativa una solución al conflicto. Por tanto, la persona mediadora se encarga de crear un clima de colaboración, de reducir la hostilidad y de conducir el proceso.

Es por esto que muchos autores coinciden al señalar que la mediación resulta un método positivo para abordar el conflicto escolar (Aguirre, 2005; Boqué, 2007; Ibarrola e Iriarte, 2012; San Martín, 2003). Estos autores muestran la mediación como una realidad en constante expansión, que está adquiriendo una amplia dimensión en la formación de profesionales y en el desarrollo de experiencias novedosas de mejora de la convivencia escolar.

Funciones y objetivos

Los programas de mediación escolar en conflictos tienen las funciones de prevenir, formar e intervenir (Boqué, 2002). De ahí que los objetivos de los programas de mediación escolar en conflictos estén relacionados con estas funciones. Y aunque varían según cada programa, se pueden concretar en:

- Prevenir fenómenos de violencia escolar.

- Fomentar el uso de estrategias y habilidades necesarias para mediar en conflictos, como la empatía, la flexibilidad, la comprensión, el autocontrol o la autorregulación.
- Favorecer una mejora del clima socio-afectivo de las personas implicadas.
- Disminuir los problemas de disciplina mediante la mejora de las relaciones interpersonales.
- Favorecer las relaciones cooperativas basadas en el respeto mutuo.
- Mejorar la convivencia en los centros educativos gracias al establecimiento de la mediación en conflictos como parte de la estructura organizativa del centro (Torrego y cols., 2003; mencionado en Ortega y Mora-Mechán, 2005).

Características

Un principio básico en los programas de mediación escolar es la idea de que los estudiantes pueden afrontar los propios conflictos y asumir su responsabilidad en lo referente al clima de la escuela (Boqué, 2002).

Las principales características de la mediación, en las que coinciden varios autores, (Torrego, 2000; Cava, 2009; Uruñuela, 2016) son las siguientes:

- *Voluntariedad*: las partes deciden iniciar el procedimiento y en cualquier momento pueden decidir no continuar.
- *Participación activa*: son las partes las que buscan gestionar el conflicto desde el diálogo y no la confrontación. El papel del mediador consiste en facilitar estas vías de diálogo, pero en ningún caso puede imponer sus soluciones.
- *Flexibilidad*: el procedimiento se adapta a las necesidades de las partes, aunque hay unos requisitos mínimos que deben clarificarse en una primera reunión con el mediador.
- *Confidencialidad*: es un deber por parte del mediador, para que las personas implicadas puedan expresarse con libertad (San Martín, 2003; Munné y Mac-Cragh, 2006).

La persona mediadora, que ha recibido una formación previa, puede ser un adulto, miembro de la comunidad educativa, padres o personal no docente, o un estudiante.

Esto último es lo que se conoce como mediación entre iguales (Rigby, 2012). La mediación entre iguales (entre el alumnado) es lo que se analiza en este trabajo.

Es importante conocer el proceso de mediación, tener habilidades y herramientas para adecuarse a cada situación y tener voluntad y respeto. La humildad, la imparcialidad, la independencia ante el conflicto y la paciencia son actitudes necesarias que la persona mediadora debe adoptar y asimilar durante todo el proceso (Munné y Mac-Cragh, 2006).

Luces y sombras

La puesta en marcha de un programa de mediación escolar entre iguales supone un grado alto de compromiso y dedicación por parte de la comunidad educativa. Es por ello que existen también dificultades e interrogantes sobre este método de resolución de conflictos.

Autores como Rigby (2012) o San Martín (2003) destacan la imposibilidad de aplicar la mediación si existe un desequilibrio muy notable entre ambas partes enfrentadas, sobre todo en los casos de acoso escolar.

Otro problema que expone Rigby (2012) es el rechazo de las familias, que consideran que el método no va a ser efectivo, o que los alumnos/as mediadores/as pueden tener represalias. Y eso implica dificultades para encontrar voluntarios y voluntarias para actuar como mediadores/as.

San Martín (2003) expone otra crítica diferente a las anteriores, que proviene en este caso de algunos profesores que manifiestan tener un sentimiento de pérdida de autoridad con los programas de mediación entre iguales.

No obstante, el desarrollo de programas de mediación en los contextos escolares tiene efectos positivos en el clima escolar de todo el centro, incidiendo en una mejora para la formación personal en valores, en habilidades sociales y comunicativas, expresión de emociones y sentimientos, responsabilidad, autodeterminación, conocimiento y valoración de uno mismo y de los otros (Boqué, 2007; Cava, 2009).

Los centros educativos, en su conjunto, se ven beneficiados también con la implantación de un programa de mediación que se presenta como una opción alternativa

a la sanción para tratar las faltas o incorrecciones (Uranga, 1998, mencionado en Ortega y Mora-Merchán, 2005).

Ibarrola e Iriarte (2012, p. 166) utilizan el término “cultura de mediación” para referirse al impacto positivo que la mediación promueve en el clima de convivencia en el centro y en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

Asimismo, distintos estudios evidencian la efectividad de la mediación en la reducción del conflicto negativo en las escuelas (Rigby, 2012), así como en la reducción de la violencia, el vandalismo y la disruptividad. También señalan que la mediación incide positivamente en la construcción de valores, estrategias de interacción, capacidad dialógica, cooperación o autonomía, entre otros aspectos (Boqué, 2002). Sin embargo, apenas existen evaluaciones de los programas de mediación que se están desarrollando en muchos centros educativos.

4. DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN: PROGRAMA DE MEDIACIÓN ESCOLAR

Como diseño de la estrategia de intervención educativa, a continuación se presenta el programa de mediación escolar del centro A, cuasi experimental.

4.1. Programa de mediación escolar

El Plan de Convivencia del centro A propone una serie de medidas para mejorar la situación de la convivencia en el centro. Una de las medidas propuestas para la prevención y la detección de conflictos es la Mediación Escolar entre iguales.

El origen del Programa de Mediación entre iguales del centro está en el Decenio de Paz (2000-2010), que se impulsó en el año 2005 gracias a la iniciativa de un profesor del centro, con la finalidad de crear en él un espacio de prevención y resolución de conflictos. No obstante, por lo que hemos podido constatar, el programa no parecer contar con mucho apoyo por parte del resto del profesorado del centro educativo. A continuación se detallan las características del programa.

4.1.1. Objetivos

- Prevenir la violencia para la mejora de la convivencia.
- Desarrollar habilidades de diálogo y pensamiento reflexivo frente a los conflictos.
- Mejorar el clima socio-afectivo del alumnado en base a sus relaciones interpersonales.
- Participar activamente en una cultura de paz que mejore la convivencia del centro.

4.1.2. Normas generales

Para participar en el programa de mediación es necesario cumplir una serie de normas sencillas que permiten que se desarrolle la mediación. Antes de entrar en el proceso de mediación el alumnado debe comprometerse a respetar estas normas, que, básicamente, son las siguientes:

- Escuchar sin interrumpir.
- Hablar sin faltar al respeto.

- Mantener la confidencialidad.
- Cooperar para llegar a un acuerdo.

A parte, las personas mediadoras deben garantizar ser imparciales, no juzgar lo que les cuenten, tener una actitud de escucha activa y facilitar la comunicación entre las partes.

4.1.3. Metodología

La gestión del programa de mediación corre a cargo exclusivo del centro, ya que no recibe ayuda ni subvención de la Junta de Andalucía específica para ello.

El programa de mediación del centro cumple las características propias de voluntariedad, participación activa y flexibilidad. Sus funciones son: formar al alumnado mediador, anticiparse a la resolución violenta del conflicto una vez detectado, filtrar la comunicación y llamar al entendimiento entre las dos partes implicadas.

El proceso de mediación suele tener lugar durante la hora del recreo, si bien en algún caso concreto las partes implicadas, incluidos los mediadores, obtienen permiso para salir de clase.

Para desarrollar sus funciones el programa de mediación del centro sigue una metodología que tiene varias fases:

Fase de sensibilización e información

A principio de curso, en el centro se informa al alumnado de la existencia del programa de mediación como instrumento accesible para todo el alumnado. El coordinador acude clase por clase a explicar los objetivos y las funciones del programa y ofrece la posibilidad de participar voluntariamente en el mismo. Sólo puede ser mediador el alumnado que curse al menos tercero de la E.S.O. Sin embargo, desde primero y segundo curso ya se puede participar en el programa. Además, se cuelgan en los pasillos carteles informativos sobre el programa de mediación.

Selección de mediadores

Una vez que se ha presentado el programa se seleccionan entre los candidatos aquellos alumnos que recibirán la formación de mediadores. El coordinador del programa realiza una entrevista personal con cada uno de ellos. Para la selección se tiene en cuenta la motivación, las habilidades sociales, la capacidad de diálogo y la estabilidad emocional.

Una vez seleccionado los candidatos, se comunica a los alumnos quienes son los alumnos mediadores y esa información se hace pública para todo el alumnado y personal del centro.

Formación de mediadores

Se destina un fin de semana de formación en resolución de conflictos y mediación, al principio de curso. A esas sesiones de información debe acudir el alumnado seleccionado como mediador. El centro considera que la formación es importante no sólo para adquirir las técnicas de mediación, sino también para identificarse en el grupo de mediadores y en el programa.

La formación tiene lugar en un centro escolar elegido para tal fin y cada curso escolar cambia la localización. Esto se debe a que en la formación participan distintos centros que también desarrollan programas de mediación, lo que además de estimular los objetivos de carácter cooperativo supone una motivación adicional para el alumnado mediador, porque tienen la oportunidad de pasar un fin de semana conociendo al alumnado de otros centros, mientras se entrenan como mediadores.

La formación consiste en bloques teóricos sobre conflictos y mediación, pero sobre todo adquiere un carácter práctico que permite que el alumnado pueda simular casos reales para entrenar las técnicas y habilidades aprendidas. Los encargados de dar la formación son psicopedagogos, pedagogos, orientadores o profesores de los centros participantes.

4.1.4. Proceso de mediación

El proceso de mediación tiene cinco pasos que se detallan a continuación:

1. Detección de conflictos y anticipación a la resolución violenta

El equipo de mediación se encuentra a disposición del alumnado y muchas veces son los alumnos y alumnas que se encuentra en conflicto quienes acuden al grupo de mediación, por su propia cuenta. Otras veces la mediación está motivada por el profesorado, el Departamento de Orientación o la Educadora Social del centro.

No todos los conflictos pueden ser tratados a través de la mediación. Por eso el coordinador revisa todos los casos antes de proceder al proceso. De hecho, el

coordinador suele estar presente al principio del proceso. Además, algunos profesores actúan como ayudantes de vez en cuando.

2. Elección del mediador

Dependiendo del conflicto, la elección del mediador la realiza el coordinador o, si es posible, se permite a las partes implicadas que elijan. En la mayoría de las ocasiones son dos mediadores los que se enfrentan a la resolución de conflictos.

3. Primera sesión

En la primera sesión, que se considera la más importante, se explicitan los objetivos del proceso y todas las partes se comprometen a cumplir las normas. Después se acuerdan condiciones concretas para cada caso. Esto es: número de sesiones que durará el proceso (al menos aproximado), conciencia de que el mediador es un facilitador, voluntad de buscar opciones posibles para llegar a un acuerdo, respeto y exclusión del reproche durante el proceso.

Una vez se ha hecho esto se procede a situarse, es decir, a definir la situación conjuntamente con el objetivo de averiguar qué aspectos se desean modificar.

4. Sesiones intermedias

En las siguientes sesiones es importante que las partes en conflicto sean conscientes de que se va avanzando en la comunicación y en la búsqueda de soluciones acordadas. En estas sesiones se trata de señalar las cuestiones relevantes para cada parte, tratando de comprender los intereses y preocupaciones de la otra parte. El alumno mediador debe tratar de fomentar la expresión de sentimientos y la sinceridad, a la vez que ambas partes van asumiendo las actuaciones.

5. Sesiones finales

Cuando se ha trabajado ya lo suficiente como para tener posibles soluciones de acuerdo, se va cerrando el proceso de mediación. Finalmente, debe haber un acuerdo firmado por ambas partes donde se explicita cómo se va a transformar la situación y los compromisos que se van a asumir para lograrlo. Además, es importante que las partes implicadas evalúen el proceso de mediación y saquen

conclusiones de los beneficios del uso del diálogo pacífico para resolver conflictos.

4.1.5. Recursos

Los recursos usados en el programa de mediación son principalmente humanos: coordinador, profesores ayudantes, alumnado mediador, alumnado participante.

El espacio que utiliza el programa es un aula vacía o un espacio vacío, pero no hay lugar específico para desarrollarlo. Por lo tanto, recursos materiales se reducen a: aulas, sillas, mesas, hojas de compromiso y bolígrafos.

4.1.6. Evaluación

El programa de mediación del centro no cuenta con un método concreto de evaluación. No obstante, el coordinador tiene un registro de todos los casos y de las soluciones acordadas. Al final del curso escolar los revisa y realiza una evaluación personal.

Según explica el coordinador, el éxito de conseguir el interés por el alumnado en el proyecto reside en motivarles a través de sus centros de interés. Al principio de curso el coordinador pregunta al alumnado cuáles son sus intereses para el curso (excursiones, eventos, medioambiente, entrenamientos deportivos, etc.) y les ofrece la posibilidad de conseguirlo a cambio del uso de la mediación y de evitar la mala convivencia.

5. RESULTADOS: EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL PROGRAMA DE MEDIACIÓN ESCOLAR

Para comprobar, de manera empírica, si los programas de mediación escolar tienen un impacto positivo en el clima del centro y en la convivencia –o si son capaces de promoverlo–, tal y como sostienen los autores expuestos anteriormente, se ha llevado a cabo un estudio comparativo entre dos centros escolares de Sevilla (Institutos de Educación Secundaria). Uno de ellos, el centro A, cuenta con un programa de mediación (grupo cuasi experimental), mientras que el otro no cuenta con un programa de esa naturaleza (grupo cuasi control).

El objetivo de este trabajo es, precisamente, evaluar el impacto que tiene este programa de mediación escolar en la convivencia del centro A. El programa de mediación se entiende como una estrategia integrada dentro del Plan de Convivencia, pero no cuenta con una evaluación de resultados (como ya se ha señalado). Esta propuesta de evaluación, por tanto, puede considerarse como una innovación para el centro, en la medida que puede ofrecer un análisis del impacto del programa y, con ello, una posibilidad de mejora.

Para realizar la evaluación del impacto se va utilizar un diseño cuasi experimental de dos grupos: grupo cuasi experimental y grupo cuasi control con dos tiempos: T1 y T2.

Ambos son centros públicos de Educación Secundaria. Se sitúan en barrios de Sevilla caracterizados por tener bajos niveles de renta y también bajos niveles de empleo de la población que en ellos habita, además de tratarse de barrios marginales, con reconocida reputación de conflictividad. Ambos centros cuentan con Plan de Convivencia, inmerso en el Plan de Centro, en el que recogen las iniciativas que desarrollan para la mejora de la convivencia. En el grupo cuasi experimental destaca la mediación entre iguales mientras que en el grupo cuasi control no existen medidas específicas alternativas a la sanción. Si bien es necesario subrayar que este último centro sí pretende apostar por una posición proactiva en la mejora del clima y la convivencia escolar, ya que en su Plan de Centro se recogen algunas propuestas futuras para la mejora de la convivencia, entre las que está presente la mediación entre iguales.

5.1. Método

5.1.1. Participantes

La muestra del estudio está formada por $N = 138$ alumnos y alumnas (58,7% chicas) de dos centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria (IES) de la ciudad de Sevilla, con edades comprendidas entre 12 y 18 años ($M = 15,05$; $DT = 1,442$). De ellos 95 pertenecen al grupo cuasi experimental y 43 al grupo cuasi control. En relación al curso en el que se encuentran los alumnos y alumnas, 25 están en 1º de ESO (18,1%), 47 en 3º de ESO (34,1%), 32 en 4º de ESO (23,2%), 21 en 1º de Bachillerato (15,2%) y 13 en FPB (9,4%).

5.1.2. Instrumentos

Para medir la convivencia escolar del centro se ha seleccionado un cuestionario con validez y fiabilidad que mide las ocho dimensiones que componen la convivencia escolar en un centro (Ortega, Del Rey y Casas, 2013): gestión positiva, victimización, disruptividad, red social entre iguales, agresión, ajuste normativo, indisciplina y desidia docente.

- Escala de Convivencia Escolar (Del Rey, Casas y Ortega, 2013) (Anexo 1)

Está compuesto por 50 ítems de escala tipo Likert que ofrece cinco opciones de respuesta (0 = nunca; 1 = casi nunca; 2 = a veces; 3 = muchas veces; 4 = siempre). Once ítems ($\alpha = 0,85$) están relacionados con la gestión positiva, seis ($\alpha = 0,79$) con victimización, seis ($\alpha = 0,76$) con disruptividad, nueve ($\alpha = 0,77$) con la red social entre iguales, cuatro ($\alpha = 0,80$) con agresión, cinco ($\alpha = 0,76$) con ajuste normativo, cuatro ($\alpha = 0,68$) con indisciplina y cinco ($\alpha = 0,74$) con desidia docente.

Este instrumento presenta un índice de fiabilidad global de $\alpha = 0,71$ en el alfa de Cronbach.

Además, se ha recogido información de variables sociodemográficas de la muestra: curso, edad y género.

5.1.3. Procedimiento

Para llevar a cabo la recogida de información se pasaron las escalas al alumnado en los dos centros. Se ha recogido la información en dos tiempos T1 y T2: en enero y en mayo

del 2017, respectivamente. Previamente se pidió permiso tanto al Equipo Directivo y al Departamento de Orientación y Convivencia como al responsable del programa de mediación.

El cuestionario incluye una variable código que permite diferenciar cada cuestionario y poder contrastar los resultados de los dos tiempos (T1 y T2).

El instrumento se administró en horario escolar con previo aviso y consentimiento del profesor o profesora. Se informó a los estudiantes del objetivo del estudio y se explicaron las instrucciones para rellenar la escala, especialmente el código que puede resultar dudoso, haciendo hincapié en el carácter anónimo del cuestionario. Se explicó que las respuestas debían ser personales y sinceras. La duración aproximada de la cumplimentación del cuestionario fue entre 20 y 30 minutos en cada clase. Durante la cumplimentación, la investigadora (y autora del trabajo aquí presentado) permaneció en el aula junto con el profesor o profesora, a disposición de los alumnos y alumnas para aclarar las preguntas y dudas que pudieran surgirles.

Una vez recogida la información, se utilizó el programa SPSS de datos estadísticos para gestionar y analizar los resultados. Se crearon las ocho dimensiones que componen el constructo de convivencia escolar. Para obtener la media y la desviación típica de cada dimensión se utilizó el apartado de analizar, estadísticos descriptivos, frecuencias. Y después se hizo una comparativa de las medias y la prueba T de Student para muestras independientes, para comprobar las diferencias entre los dos centros.

Con el fin de contrastar los resultados del grupo cuasi experimental y del grupo cuasi control se tomaron como referencia los valores de nivel de significación $p < 0,05$.

Finalmente, la comparación del tiempo T1 y del tiempo T2 se realizó mediante un análisis de ANOVA de Medidas Repetidas, tomando como variables intra-sujeto las dimensiones T1 y T2 y como factores inter-sujetos los grupos cuasi experimental y cuasi control. Y los análisis de los resultados para la comparación entre ambos grupos se realizaron tomando como referencia los valores de nivel de significación $p < 0,05$ del Lambda de Wilks de las pruebas multivariante.

5.1.4. Resultados

Los análisis descriptivos del tiempo T1 del estudio muestran diferencias estadísticas significativas entre el grupo cuasi experimental y el grupo cuasi control en la dimensión de Gestión Positiva ($t = -4,21$; $p = ,00$). Concretamente, en algunos ítems donde el grupo cuasi control obtiene valores más altos (Anexo 2: tabla 1). En la dimensión de Victimización el único ítem que presenta diferencia significativa con valor más alto en el grupo cuasi control es “Me han robado” ($t = -2,65$; $p = ,011$) (Anexo 2: tabla 2). En Disruptividad el ítem que presenta un valor más alto en el grupo cuasi control con diferencia significativa es “Dentro del centro hay problemas de vandalismo” ($t = -4,72$; $p = ,00$) (Anexo 2: tabla 3). En Red Social entre Iguales hay tres ítems que presentan diferencia significativa entre ambos centros, siendo dos de ellos más altos en el grupo cuasi control: “Los alumnos nos llevamos bien” ($t = -3,05$; $p = ,003$), “Caigo bien entre mis compañeros” ($t = -3,39$; $p = ,001$) y uno más alto en el grupo cuasi experimental: “Expreso y defiendo mis opiniones sin dañar a los demás” ($t = 2,57$; $p = ,011$) (Anexo 2: tabla 4). En los análisis de Agresión no hay diferencias significativas en ninguno de los ítems pero las medias son más altas en todos los ítems del grupo cuasi control (Anexo 2: tabla 5). En la dimensión de Ajuste Normativo el ítem que presenta diferencia significativa entre los dos centros es más alto en el grupo cuasi experimental: “Pido la palabra y espero turno para hablar” ($t = 2,13$; $p = ,035$) (Anexo 2: tabla 6). En Indisciplina no hay ningún ítem que presente diferencias significativas, pero el que tiene mayor tendencia a $p < 0,05$ es “Me castigan a menudo” ($t = -1,78$; $p = ,077$) teniendo valor más alto en el grupo cuasi control (Anexo 2: tabla 7). Finalmente, en Desidia Docente el ítem con diferencia significativa tiene valor más alto en el grupo cuasi experimental: “Los profesores hacen actividades aburridas” ($t = 2,68$; $p = ,009$) (Anexo 2: tabla 8).

Los análisis ANOVA de medidas repetidas del estudio muestran que el programa de mediación del grupo cuasi experimental tiene un impacto positivo en algunas dimensiones de la convivencia del centro. En concreto en Disruptividad presenta una diferencia significativa ($p = 0,019$). En otras dimensiones se puede observar una tendencia a $p < 0,05$ del Lambda de Wilks: en Indisciplina ($p = 0,059$) y en Ajuste Normativo ($p = 0,197$). Sin embargo hay otras dimensiones que no presentan diferencias significativas: Gestión Positiva ($p = 0,512$), Victimización ($p = 0,432$), Red

Social entre Iguales ($p = 0,751$), Agresión ($p = 0,348$) y Desidia Docente ($p = 0,268$) (ver tabla 1).

Tabla 1. T1 y T2

| | Grupo cuasi experimental | | Grupo cuasi control | | F | P |
|--------------------------|--------------------------|-------------------|---------------------|-------------------|-------|-------|
| | T1-test M (DT) | T2-test M (DT) | T1-test M (DT) | T2-test M (DT) | | |
| Gestión Positiva | 2,75 (0,580) | 2,79 (0,508) | 3,26 (0,479) | 3,24 (0,356) | ,433 | 0,512 |
| Victimización | 0,48 (0,562) | 0,42 (0,464) | 0,58 (0,701) | 0,52 (0,544) | ,624 | 0,432 |
| Disruptividad | 2,18 (0,617) | 1,98 (0,614) | 2,31 (0,622) | 2,38 (0,511) | 5,699 | 0,019 |
| Red Social entre Iguales | 2,84 (0,588) | 2,86 (0,579) | 2,86 (0,476) | 3,00 (0,536) | ,102 | 0,751 |
| Agresión | 0,60 (0,629) | 0,49 (0,574) | 0,81 (0,736) | 0,96 (0,666) | ,889 | 0,348 |
| Ajuste Normativo | 2,93 (0,677) | 3,04 (0,670) | 2,83 (0,662) | 2,81 (0,607) | 1,693 | 0,197 |
| Indisciplina | 1,29 (0,744) | 1,08 (0,599) | 1,25 (0,625) | 1,30 (0,801) | 3,659 | 0,059 |
| Desidia Docente | 1,65 (0,650) | 1,56 (0,645) | 1,42 (0,786) | 1,48 (0,750) | 1,244 | 0,268 |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla se puede apreciar cómo, a pesar de no tener una diferencia significativa, el grupo cuasi experimental mejora sus resultados en todas las dimensiones, mientras que el grupo cuasi control obtiene peores resultados en algunas.

Profundizando, se muestran a continuación los ítems que presentan diferencias significativas con respecto a los tiempos T1 y T2. Además, los gráficos muestran con mayor detalle las diferencias entre los dos tiempos en ambos grupos.

En la dimensión de Gestión Positiva se encuentra una diferencia significativa positiva para el grupo cuasi experimental en el ítem: “Las familias del alumnado se implican en las actividades” ($F = 7,670$; $p = ,007$). Sin embargo, también tiene una diferencia

significativa, aunque esta vez positiva para el grupo cuasi control, “Hay buenas relaciones entre los profesores/as y alumnos/as” ($F = 4,270; p = ,041$). (Ver tabla 2).

Gráfico 1: GESTIÓN POSITIVA

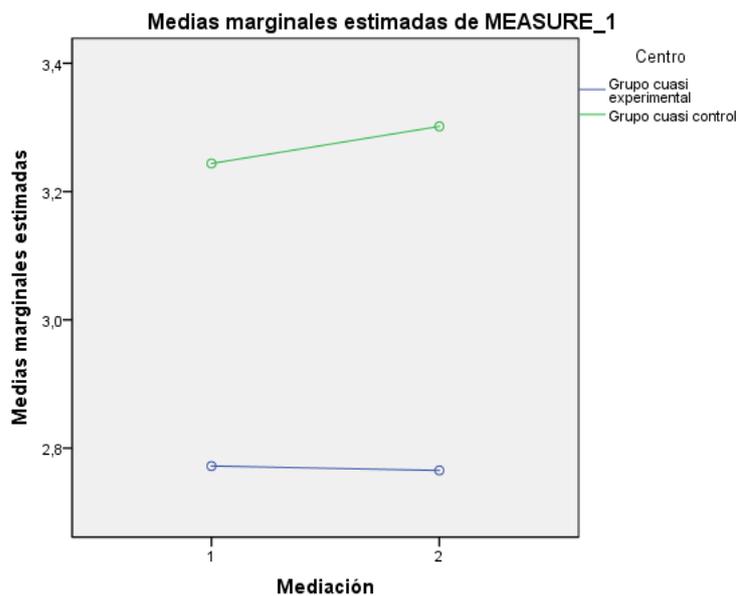


Tabla 2: Medidas repetidas ANOVA: Gestión Positiva

| Ítems | Grupo | M (DT) | | F | P |
|--|--------------------|--------------|--------------|-------|------|
| | | T1 | T2 | | |
| 1. Los profesores/as se llevan bien entre ellos | Cuasi Experimental | 3,32 (.637) | 3,26 (.657) | ,049 | ,826 |
| | Cuasi Control | 3,86 (.651) | 3,83 (.468) | | |
| 4. Hay buenas relaciones entre los profesores/as y alumnos/as | Cuasi Experimental | 2,57 (.681) | 2,43 (.661) | 4,270 | ,041 |
| | Cuasi Control | 2,79 (.861) | 3,07 (.923) | | |
| 7. Los padres se llevan bien con los profesores/as | Cuasi Experimental | 2,88 (.986) | 2,86 (.956) | ,002 | ,967 |
| | Cuasi Control | 3,62 (.622) | 3,59 (.837) | | |
| 10. Las familias del alumnado se implican en las actividades | Cuasi Experimental | 1,88 (1,078) | 2,13 (1,057) | 7,690 | ,007 |
| | Cuasi Control | 2,33 (1,038) | 1,93 (1,207) | | |
| 14. Los profesores/as son respetados | Cuasi Experimental | 2,55 (.827) | 2,63 (.818) | ,397 | ,560 |
| | Cuasi Control | 2,76 (1,244) | 2,72 (1,131) | | |
| 18. Los profesores/as son ejemplo de buenas relaciones | Cuasi Experimental | 2,84 (1,077) | 2,84 (.961) | ,896 | ,346 |
| | Cuasi Control | 3,44 (.751) | 3,63 (.565) | | |
| 21. Los profesores/as evitan que nos burlemos unos de otros | Cuasi Experimental | 2,92 (1,152) | 2,97 (.938) | ,172 | ,679 |
| | Cuasi Control | 2,83 (1,560) | 3,00 (1,439) | | |
| 25. Los profesores/as nos ayudan a resolver nuestros problemas | Cuasi Experimental | 2,79 (.991) | 2,66 (.940) | ,061 | ,806 |
| | Cuasi Control | 3,56 (.751) | 3,33 (.967) | | |
| 27. Mis profesores/as me ayudan cuando lo necesito | Cuasi Experimental | 3,00 (.932) | 3,05 (.857) | 1,109 | ,295 |
| | Cuasi Control | 3,62 (.677) | 3,48 (.839) | | |
| 36. Mis padres se llevan bien con mis profesores/as | Cuasi Experimental | 3,04 (1,218) | 2,96 (1,172) | ,484 | ,488 |
| | Cuasi Control | 3,74 (.656) | 3,81 (.396) | | |
| 41. Los profesores/as valoran mi trabajo y me animan a mejorar | Cuasi Experimental | 2,79 (.957) | 2,89 (.946) | ,030 | ,863 |
| | Cuasi Control | 3,59 (.628) | 3,66 (.721) | | |

Con respecto a Victimización, no hay diferencias significativas entre los dos tiempos (T1 y T2), aun así, en el gráfico 2 se puede observar que la victimización desciende en ambos grupos. Algunos ítems presentan tendencia positiva para el grupo cuasi control (ver tabla 3).

Gráfico 2: Victimización

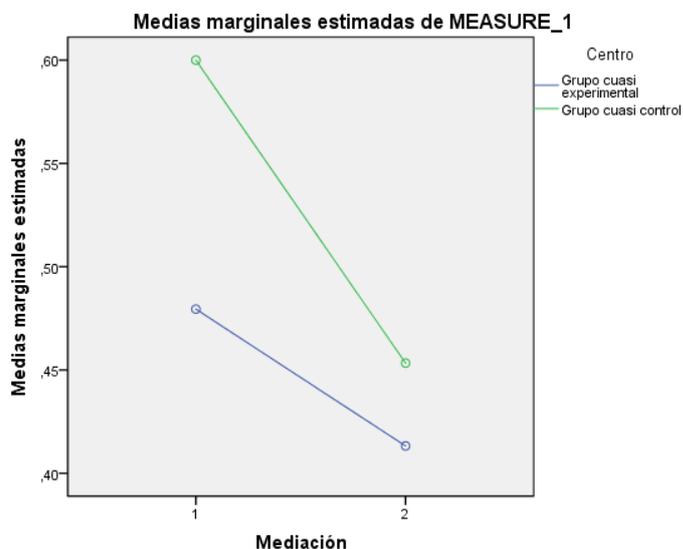


Tabla 3: Medidas repetidas ANOVA: Victimización

| Ítems | Grupo | M (DT) | | F | P |
|---|--------------------|--------------|--------------|------|------|
| | | T1 | T2 | | |
| 2. He tenido miedo de venir a la escuela | Cuasi Experimental | 0,21 (,592) | 0,10 (,307) | ,062 | ,804 |
| | Cuasi Control | 0,24 (,830) | 0,17 (,602) | | |
| 6. Algún compañero/a me ha golpeado | Cuasi Experimental | 0,37 (,797) | 0,33 (,719) | ,001 | ,981 |
| | Cuasi Control | 0,39 (,875) | 0,36 (,780) | | |
| 11. Algún compañero/a me ha insultado | Cuasi Experimental | 1,14 (1,186) | 1,01 (1,149) | ,001 | ,979 |
| | Cuasi Control | 1,14 (1,246) | 1,00 (1,165) | | |
| 15. Me he sentido amenazado/a | Cuasi Experimental | 0,29 (,830) | 0,12 (,364) | ,002 | ,966 |
| | Cuasi Control | 0,32 (,905) | 0,14 (,356) | | |
| 19. Me han robado | Cuasi Experimental | 0,39 (,896) | 0,47 (,901) | ,104 | ,748 |
| | Cuasi Control | 0,90 (1,235) | 1,07 (1,387) | | |
| 22. Me he sentido excluido, aislado o rechazado por compañeros/as | Cuasi Experimental | 0,45 (,985) | 0,43 (,914) | ,567 | ,946 |
| | Cuasi Control | 0,46 (1,146) | 0,46 (,956) | | |

En Disruptividad, existe un impacto diferencial del programa en los dos grupos. Los siguientes ítems tienen diferencias significativas más altas para el grupo cuasi experimental: “Dentro del centro hay problemas de vandalismo” ($F = 4,324$; $p = ,040$) y “Hay niños que no dejan dar clase” ($F = 6,195$; $p = ,014$). Asimismo, otros ítems presentan tendencia a la significatividad para el grupo cuasi experimental (ver tabla 4). El gráfico 3 muestra el impacto diferencial global de la dimensión.

Gráfico 3: DISRUPTIVIDAD

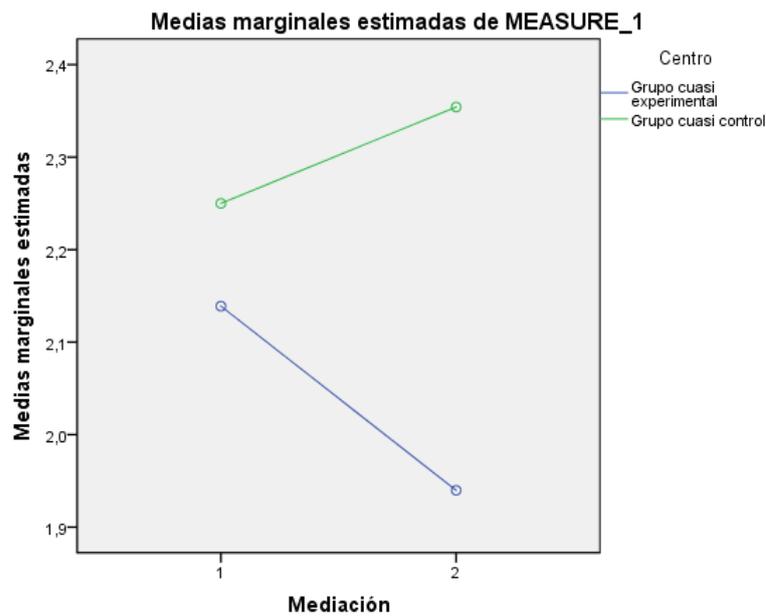
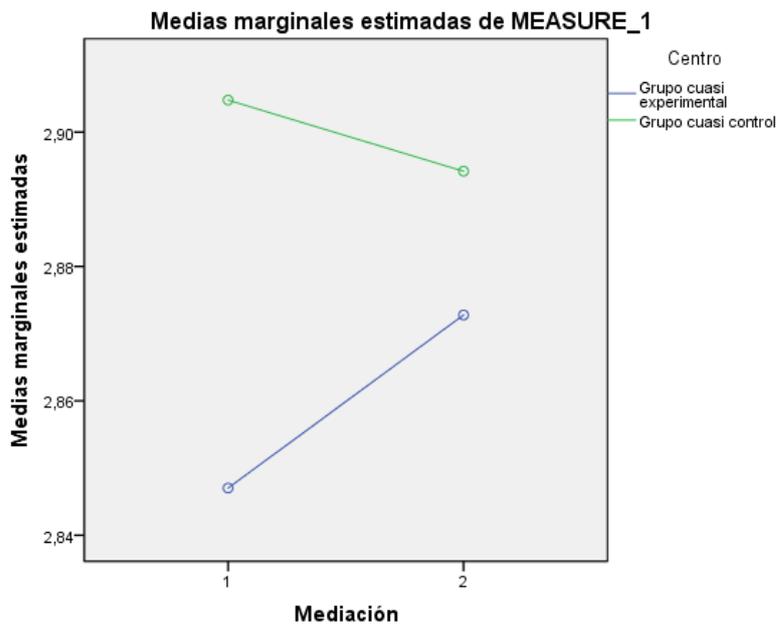


Tabla 4: Medidas repetidas ANOVA: Disruptividad

| Ítems | Grupo | M (DT) | | F | P |
|--|--------------------|--------------|--------------|-------|------|
| | | T1 | T2 | | |
| 3. Dentro del centro hay problemas de vandalismo | Cuasi Experimental | 1,50 (.856) | 1,43 (.838) | 4,324 | ,040 |
| | Cuasi Control | 2,52 (1,056) | 2,00 (1,995) | | |
| 8. Hay peleas en las que la gente se pega | Cuasi Experimental | 2,16 (.939) | 2,05 (.862) | ,530 | ,468 |
| | Cuasi Control | 2,19 (1,158) | 2,21 (.787) | | |
| 13. Hay niños/as que no dejan dar clase | Cuasi Experimental | 2,30 (.994) | 2,11 (1,014) | 6,195 | ,014 |
| | Cuasi Control | 2,34 (1,261) | 2,69 (.850) | | |
| 16. Hay alumnos/as que no respetan las normas | Cuasi Experimental | 2,60 (.944) | 2,36 (.895) | 2,054 | ,157 |
| | Cuasi Control | 2,44 (1,188) | 2,56 (1,013) | | |
| 20. Hay niños/as que siempre están metidos en peleas | Cuasi Experimental | 2,26 (1,088) | 1,99 (1,039) | ,429 | ,514 |
| | Cuasi Control | 2,22 (1,281) | 2,11 (1,05) | | |
| 24. Algunos alumnos/as destrozan el material y las instalaciones | Cuasi Experimental | 2,11 (.960) | 1,83 (.944) | 1,036 | ,246 |
| | Cuasi Control | 2,46 (1,138) | 2,46 (.999) | | |

En Red Social entre Iguales existen dos ítems con diferencia significativa más alta para el grupo cuasi experimental en el tiempo T2: “Los alumnos nos llevamos bien” ($F = 5,141$; $p = ,025$) y “Caigo bien entre mis compañeros/as” ($F = 4,578$; $p = ,035$) (ver tabla 5). En el gráfico 4 también se observa la mejoría de la dimensión en el grupo cuasi experimental.

Gráfico 4: RED SOCIAL ENTRE IGUALES



Agresión no presenta ítems con diferencia significativa pero sí tienen tendencia a ello tres de los ítems que componen la dimensión (ver tabla 6). Además, el gráfico 5 muestra que el grupo cuasi control baja en esta dimensión en el tiempo T2.

Gráfico 5: AGRESIÓN

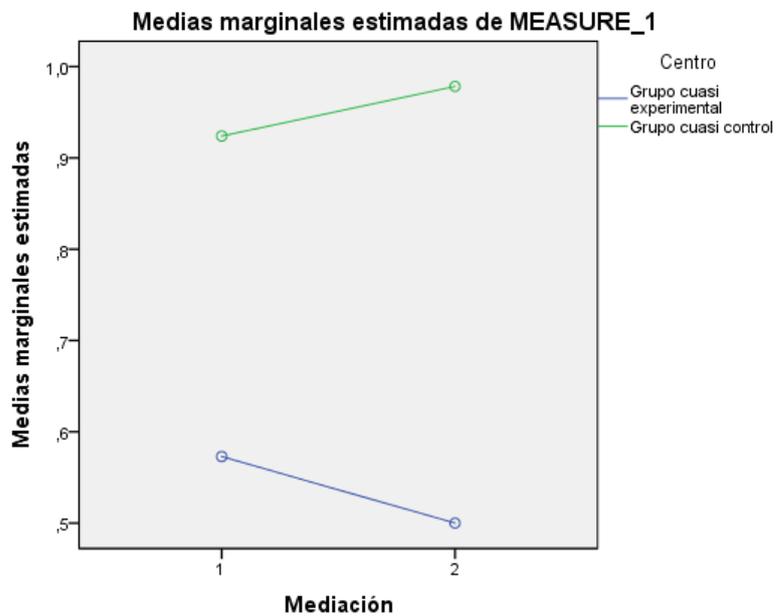


Tabla 5: Medidas repetidas ANOVA: Red Social entre Iguales

| Ítems | Grupo | M (DT) | | F | P |
|--|--------------------|--------------|--------------|-------|------|
| | | T1 | T2 | | |
| 5. Los alumnos/as nos llevamos bien | Cuasi Experimental | 2,49 (.754) | 2,70 (.689) | 5,141 | ,025 |
| | Cuasi Control | 3,07 (.753) | 2,83 (.928) | | |
| 12. Mis compañeros/as me ayudan cuando lo necesito | Cuasi Experimental | 2,97 (.973) | 2,87 (.923) | ,524 | ,471 |
| | Cuasi Control | 2,55 (1,242) | 2,66 (1,173) | | |
| 17. Me uno a las actividades que realizan los demás | Cuasi Experimental | 2,46 (.930) | 2,50 (.917) | ,258 | ,612 |
| | Cuasi Control | 2,71 (.897) | 2,83 (.932) | | |
| 26. Mis compañeros/as se interesan por mi | Cuasi Experimental | 2,49 (.941) | 2,51 (1,084) | ,659 | ,419 |
| | Cuasi Control | 2,70 (1,031) | 2,89 (1,050) | | |
| 28. Expreso y defiendo mis opiniones sin dañar a los demás | Cuasi Experimental | 2,99 (1,109) | 2,88 (1,013) | ,061 | ,806 |
| | Cuasi Control | 2,54 (1,261) | 2,50 (1,291) | | |
| 33. Caigo bien entre mis compañeros/as | Cuasi Experimental | 2,91 (1,049) | 3,03 (.891) | 4,578 | ,035 |
| | Cuasi Control | 3,61 (.685) | 3,32 (1,056) | | |
| 38. Me gusta trabajar en grupo | Cuasi Experimental | 2,83 (1,182) | 2,86 (1,151) | ,886 | ,349 |
| | Cuasi Control | 2,73 (1,313) | 3,00 (1,166) | | |
| 42. Ayudo a mis compañeros/as en lo que necesitan | Cuasi Experimental | 3,08 (.824) | 3,03 (.875) | ,172 | ,680 |
| | Cuasi Control | 2,85 (.864) | 2,89 (1,046) | | |
| 46. Siento que tengo amigos/as | Cuasi Experimental | 3,32 (1,055) | 3,28 (1,110) | ,111 | ,740 |
| | Cuasi Control | | | | |

Tabla 6: Medidas repetidas ANOVA: Agresión

| Ítems | Grupo | M (DT) | | F | P |
|---|--------------------|--------------|--------------|-------|------|
| | | T1 | T2 | | |
| 30. He golpeado a algún compañero/a | Cuasi Experimental | 0,59 (.946) | 0,56 (.990) | ,540 | ,464 |
| | Cuasi Control | 0,73 (1,079) | 0,88 (.993) | | |
| 35. He excluido o rechazado a algún compañero/a | Cuasi Experimental | 0,56 (.904) | 0,51 (.778) | 1,948 | ,166 |
| | Cuasi Control | 0,90 (1,205) | 1,14 (1,329) | | |
| 44. He amenazado a otra persona o metido miedo a otra persona | Cuasi Experimental | 0,22 (.580) | 0,18 (.582) | 1,828 | ,179 |
| | Cuasi Control | 0,42 (.643) | 0,62 (1,134) | | |
| 49. He insultado a algún compañero/a | Cuasi Experimental | 0,89 (.924) | 0,72 (.909) | 1,946 | ,166 |
| | Cuasi Control | 1,28 (1,279) | 1,41 (1,053) | | |

En Ajuste Normativo destaca “Respeto la opinión de los demás aunque no la comparta” ($F = 5,650$; $p = ,019$) con impacto significativo. Tiene resultados más altos para el grupo cuasi experimental. Otros ítems también presentan resultados con tendencia más alta para este grupo (ver tabla 7). El gráfico 6 presenta la tendencia global de la dimensión que mejora respecto al otro grupo y respecto al tiempo T1.

Gráfico 6: AJUSTE NORMATIVO

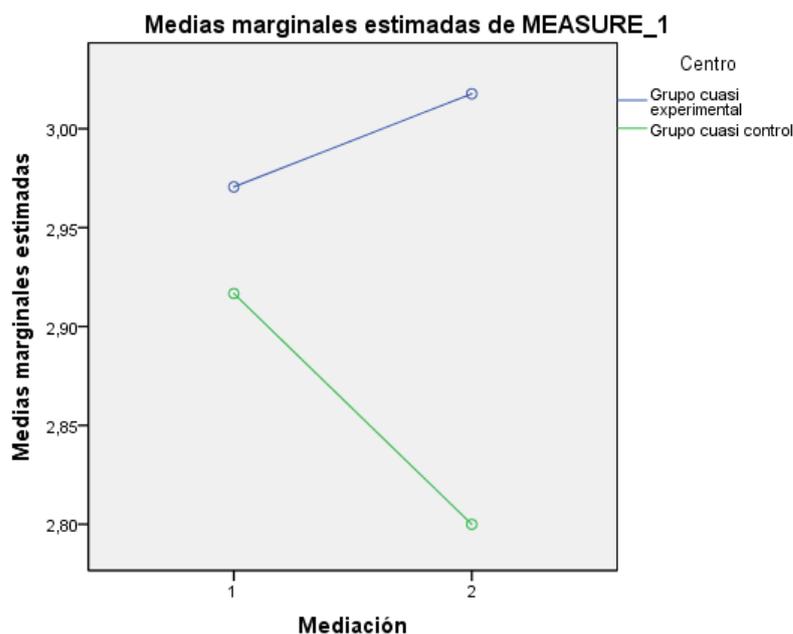
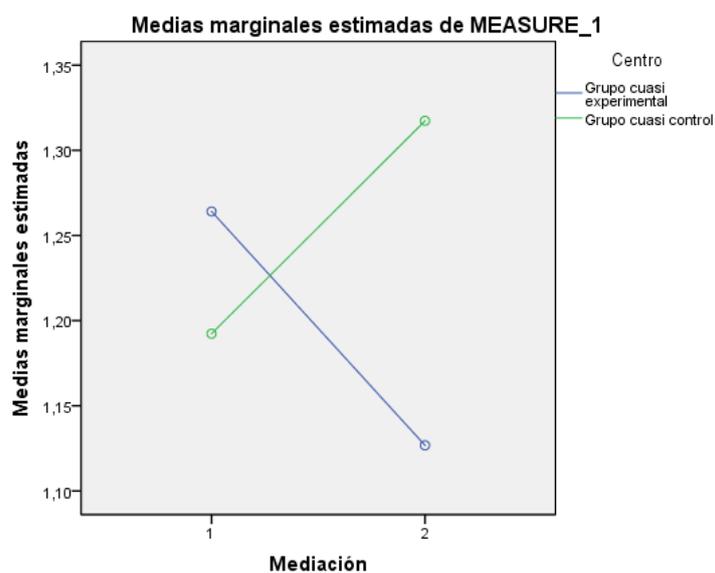


Tabla 7: Medidas repetidas ANOVA: Ajuste Normativo

| Ítems | Grupo | M (DT) | | F | P |
|---|--------------------|--------------|--------------|-------|------|
| | | T1 | T2 | | |
| 9. Aprendo | Cuasi Experimental | 2,97 (.765) | 3,11 (.723) | 1,165 | ,283 |
| | Cuasi Control | 3,35 (1,018) | 3,69 (.618) | | |
| 29. Dejo trabajar a los demás sin molestarlo | Cuasi Experimental | 3,13 (.949) | 3,25 (.931) | ,006 | ,939 |
| | Cuasi Control | 2,86 (1,274) | 3,00 (.886) | | |
| 34. Pido la palabra y espero turno para hablar | Cuasi Experimental | 2,58 (1,146) | 2,70 (1,033) | ,535 | ,466 |
| | Cuasi Control | 2,24 (1,185) | 2,17 (1,338) | | |
| 39. Cumpló las normas | Cuasi Experimental | 3,06 (.902) | 3,11 (.897) | ,506 | ,479 |
| | Cuasi Control | 3,00 (.800) | 2,92 (.845) | | |
| 45. Respeto la opinión de los demás aunque no la comparto | Cuasi Experimental | 2,99 (1,092) | 3,00 (1,034) | 5,650 | ,019 |
| | Cuasi Control | 3,07(.998) | 2,45 (1,378) | | |

En indisciplina, tres de los cuatro ítems que componen la dimensión presentan impacto diferencial, con valores más bajos para el grupo cuasi experimental (ver tabla 8). Además, en el gráfico 7 se puede observar cómo la dimensión entera tiene una tendencia a la mejora en dicho grupo.

Gráfico 7: INDISCIPLINA



Finalmente, en la última dimensión de la convivencia escolar: Desidia Docente, no hay ningún ítem con diferencias significativas, aunque tres presentan mejoría (ver tabla 9). Por lo que, aunque la dimensión no tiene impacto diferencial, en el gráfico 8 se observa que el tiempo T2 de la dimensión tiende a la mejoría con respecto al tiempo T1.

Gráfico 8: DESIDIA DOCENTE

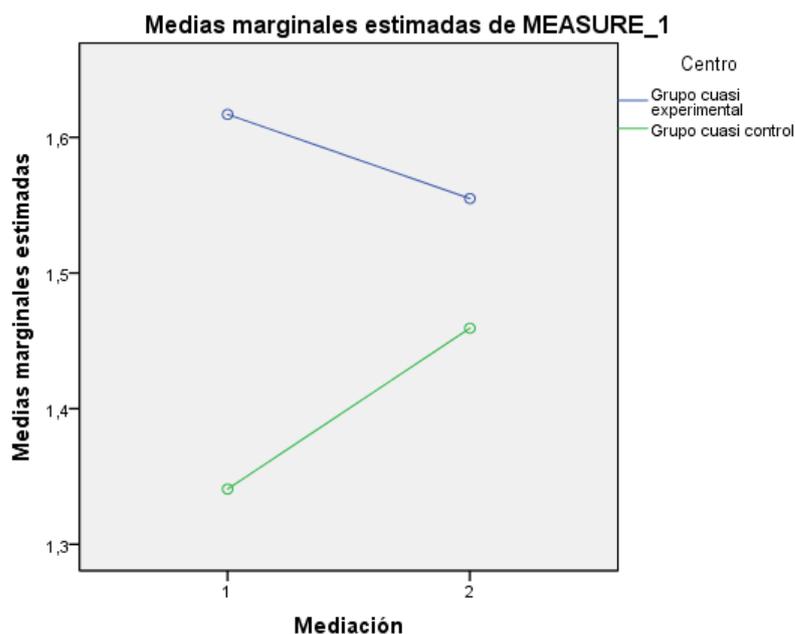


Tabla 8: Medidas repetidas ANOVA: Indisciplina

| Ítems | Grupo | M (DT) | | F | P |
|---|--------------------|--------------|--------------|-------|------|
| | | T1 | T2 | | |
| 31. Sólo cumplo las normas que me convienen | Cuasi Experimental | 1,19 (1,352) | 0,89 (1,093) | 1,126 | ,291 |
| | Cuasi Control | 0,89 (1,257) | 0,89 (1,031) | | |
| 37. Me castigan a menudo | Cuasi Experimental | 0,80 (1,007) | 0,76 (,919) | ,099 | ,754 |
| | Cuasi Control | 1,07 (1,184) | 1,11 (1,186) | | |
| 43. Interrumpo la clase porque me aburro | Cuasi Experimental | 0,68 (1,023) | 0,63 (,936) | 1,241 | ,268 |
| | Cuasi Control | 0,86 (,891) | 1,04 (1,105) | | |
| 47. Me aburro | Cuasi Experimental | 2,39 (,967) | 2,21 (,943) | 1,596 | ,209 |
| | Cuasi Control | 1,86 (1,187) | 1,97 (1,201) | | |

Tabla 9. Medidas Repetidas ANOVA: Desidia Docente

| Ítems | Grupo | M (DT) | | F | P |
|--|--------------------|--------------|--------------|-------|------|
| | | T1 | T2 | | |
| 23. Los profesores/as sólo explican para los listos/as de la clase | Cuasi Experimental | 0,95 (1,087) | 0,81 (,987) | ,225 | ,636 |
| | Cuasi Control | 0,69 (1,228) | 0,66 (1,078) | | |
| 32. Las normas de los profesores son injustas | Cuasi Experimental | 1,33 (,944) | 1,51 (1,039) | ,489 | ,486 |
| | Cuasi Control | 1,18 (1,492) | 1,14 (1,208) | | |
| 40. Hay profesores que castigan siempre a los mismos | Cuasi Experimental | 2,20 (1,09) | 2,08 (1,037) | ,850 | ,359 |
| | Cuasi Control | 1,96 (1,105) | 2,11 (1,286) | | |
| 48. Los profesores hacen actividades aburridas | Cuasi Experimental | 2,08 (,872) | 2,04 (,883) | 2,376 | ,126 |
| | Cuasi Control | 1,48 (1,122) | 1,76 (1,091) | | |
| 50. Hay niños/as a los que los profesores/as les tienen manía | Cuasi Experimental | 1,52 (1,155) | 1,41 (1,054) | 1,498 | ,224 |
| | Cuasi Control | 1,34 (1,143) | 1,59 (1,296) | | |

Fuente: Elaboración Propia

6. DISCUSIÓN

El objetivo principal de este trabajo era evaluar los resultados del programa de mediación entre iguales del grupo cuasi experimental con respecto al grupo cuasi control para analizar el impacto en la convivencia escolar. Con la base teórica que argumentan autores como Boqué (2007) o Ibarrola e Iriarte (2012) sobre la importancia de crear programas para la mejora de la convivencia escolar.

Los resultados de la investigación realizada en ese Trabajo de Fin de Máster muestran que el grupo cuasi experimental presenta una mejora global notable, tanto en comparación con el grupo cuasi control como, sobre todo, en el tiempo T2 con respecto al tiempo T1.

De la misma manera, el programa de mediación en el centro cumple con sus objetivos principales, ya que, como muestran los resultados, ayuda a la prevención de la violencia, desarrolla en el alumnado habilidades de diálogo y supone que el centro esté participando de esta manera en el desarrollo de una cultura de paz. No obstante, el objetivo de mejorar el clima socio-afectivo del alumnado es el que no reflejan como exitoso los resultados de la evaluación realizada. Por tanto, se interpreta que este objetivo requiere de más tiempo, recursos y dedicación para lograr su consecución.

En relación con los dos tiempos (T1-T2) el grupo cuasi experimental muestra una mejora en todas las dimensiones de la convivencia, lo que se traduce en una mejor percepción de la convivencia escolar por parte del alumnado.

Tanto en disruptividad como en ajuste normativo e indisciplina, los resultados muestran que el programa de mediación tiene un efecto positivo significativo. Esto coincide con los beneficios de la mediación entre iguales que exponen autores como Boqué (2002), Rigby (2012) o Uruñuela (2016). Entre esos efectos positivos destacan el aprendizaje de la responsabilidad y la autorregulación, que ayudan a mejorar los problemas de disciplina del centro y previenen conflictos violentos.

Por otro lado, la red social entre iguales, la victimización y la agresión, disminuyen en los resultados del tiempo T2 del grupo cuasi experimental, lo que refleja los efectos del programa de mediación en la adquisición por parte del alumnado de herramientas para el diálogo y la transformación constructiva de los conflictos (Boqué, 2002).

Los resultados no muestran efectos positivos tan significativos en el grupo cuasi experimental en la gestión positiva por parte del profesorado y la desidia docente. Y por lo consiguiente, se interpreta que no ayudan a mejorar el clima socio-afectivo del alumnado. Una de las explicaciones de estos resultados podría ser la falta de implicación del profesorado en el programa de mediación, puesto que sólo son un coordinador y dos o tres profesores más los que gestionan el programa. Y que el cuestionario está dirigido a evaluar a todo el profesorado y no solamente a los implicados en el programa de mediación. Además, el centro apenas cuenta con recursos destinados al programa, a pesar de estar recogido en el Plan de Convivencia del centro.

Como indican San Martín (2003) y Fernández (2004), en los programas de mediación en centros escolares es imprescindible que el Equipo Directivo y el Departamento de Orientación o Equipo de Orientación tengan una actitud proactiva, establezcan espacios y medios, aporten materiales y recursos y coordinen al profesorado. Es decir, que la eficacia de una intervención depende del trabajo interdisciplinar de todos los agentes educativos, incluidas las familias. Y el centro, según muestran los resultados, apenas cuenta con un trabajo interdisciplinar de todos los agentes.

Por otro lado, el grupo cuasi control no presenta datos muy diferentes del grupo cuasi experimental, especialmente en el tiempo T1. Lo que supone una necesaria valoración de las medidas para la mejora de convivencia que realiza este centro.

El análisis y observación del grupo cuasi control reflejan una gran implicación por parte del Equipo Directivo y del Equipo Docente del centro en organización escolar y formación del profesorado. Lo que influye directamente en los resultados positivos que presenta este grupo en la Gestión Positiva y la Desidia Docente. Estas acciones (como señalan, entre otros, Del Rey y Ortega, 2007; Trianes, Fernández y Escobar, 2013) son muy útiles para trabajar en favor de la convivencia escolar.

Por lo tanto, se puede interpretar que el grupo cuasi control cuenta con un trabajo de la convivencia escolar por parte del centro, lo que supone una mejora de la misma en algunos aspectos, aunque en otros no, como muestra la evidencia. Y, en contraste, el grupo cuasi experimental cuenta con una medida específica de mejora de la convivencia (el programa de mediación entre iguales) que, aunque aún no refleje muchas diferencias significativas con respecto al grupo cuasi control, sí presenta una tendencia a la mejora

de la convivencia en todas sus dimensiones. Y se entiende que, si mejoran ciertos aspectos, el programa de mediación escolar tiende a mejorar la convivencia escolar.

Para una mayor eficacia del programa, el centro debería poner atención en las limitaciones que han reflejado los resultados del estudio: trabajar la gestión positiva de los docentes y la desidia docente y lograr el objetivo de mejorar el clima socio-afectivo y las relaciones interpersonales del alumnado. Para ello sería conveniente tratar de involucrar a la comunidad educativa, especialmente al profesorado, en el programa para que tenga un peso integral en el centro y mayor visibilidad, para que el alumnado pueda percibir que todos los agentes educativos se involucran en la mejora de la convivencia escolar.

6.1. Conclusiones

El interés de este trabajo está relacionado con la falta de evaluación detectada en programas de mejora de la convivencia escolar que se están desarrollando en centros educativos. Por ese motivo, los resultados obtenidos pueden ser relevantes, al menos en la medida que apuntan en la misma dirección que las investigaciones realizadas por los autores mencionados y analizados con más detalle en el apartado 3 de este trabajo.

Con el fin de dotar a los centros educativos de una evaluación de las medidas de mejora de la convivencia, se presenta esta investigación de diseño cuasi experimental, cuyos resultados muestran los beneficios del programa de mediación entre iguales de un centro, de acuerdo con los parámetros de referencia especificados como base del estudio empírico realizado.

No obstante, conviene matizar que los resultados no se muestran favorables en todas las dimensiones de la convivencia objeto de análisis. La gestión positiva y la desidia docente son limitaciones para el buen funcionamiento del programa de mediación, y por tanto, para la calidad de la convivencia. Ya que el profesorado tiene una gran responsabilidad en la gestión de la convivencia escolar que influye directamente en las relaciones interpersonales del alumnado (Ortega, Del Rey y Casas, 2013). Por lo que sería muy conveniente trabajar mejor estos aspectos para lograr el nivel más alto posible de éxito global en el programa.

Otros aspectos de la convivencia, como son la indisciplina, la disruptividad, el ajuste normativo o los participantes en acoso escolar, sí reflejan una mejoría en el centro. Por lo que se ponen de manifiesto los beneficios que aporta al alumnado la mediación escolar entre iguales. De la misma manera, es obligado subrayar que con el éxito en la gestión y el logro de resultados favorables estimulan, a su vez, el cumplimiento de los objetivos del programa de mediación del centro.

Por supuesto, también es necesario recordar que los programas de mediación son un proceso de construcción de la convivencia a largo plazo y que deben estar inmersos en algún tipo de programa más amplio de convivencia en el centro, respetando la cultura escolar y trabajando la convivencia de manera paralela (Ortega y Del Rey, 2006).

De la misma manera, resulta imprescindible conocer los orígenes y las causas de la conflictividad escolar para prevenir que conlleven problemas más graves y para ofrecer soluciones ajustadas a cada situación.

Algunas pautas de propuesta de mejora del programa podrían ser:

- Dar mayor visibilidad al programa, organizando charlas o encuentros y mostrando ejemplos de sus resultados.
- Sensibilizar al profesorado de la importancia que tiene el programa de mediación en la mejora del clima y la convivencia del centro y, sobre todo, de la necesidad de que toda la comunidad educativa se involucre.
- Solicitar espacios y tiempos concretos en el centro para desarrollar el programa.
- Informar a las familias sobre esta práctica e invitarlas a que conozcan desde dentro el programa.
- Integrar los objetivos del programa de manera transversal en la educación en valores del centro.

Como conclusión, los resultados muestran que el programa de mediación en el centro del grupo cuasi experimental resulta beneficioso para la mejora de la convivencia escolar del mismo, y que, por tanto, es una medida efectiva para la calidad de la convivencia escolar. Entendiendo la convivencia como un reto de tolerancia hacia la diversidad, de buenas relaciones interpersonales y de ausencia de violencia. No obstante, se ha de tener en cuenta el trabajo y la implicación que requiere un programa

de mediación escolar para su puesta en práctica y tomar propuestas de mejora para que resulte exitoso en todas sus dimensiones.

6.2. Implicaciones

El presente trabajo surgió del interés por la calidad de la convivencia escolar en centros educativos y de la noción de los programas de mediación entre iguales como medida para la mejora de las condiciones de convivencia, así como de la necesidad de evaluar el funcionamiento y resultados de esos programas.

La falta de evaluación de dichos programas llevó a desarrollar una investigación de carácter experimental, que ha resultado de gran interés para la autora del trabajo aquí presentado, tanto desde el punto de vista personal como profesional, hasta el punto que ha impulsado la reflexión sobre la importancia de proseguir en el futuro la tarea emprendida en estas páginas.

A nivel personal, este estudio ha favorecido la toma de conciencia sobre los problemas que residen en la convivencia escolar de los centros educativos y sobre las medidas, cada vez más comunes, que se desarrollan para su mejora. Además, la realización del trabajo ha permitido la adquisición de técnicas de búsqueda y selección de información, de estructuración de trabajos de investigación y de análisis de datos en un estudio.

A nivel profesional, este trabajo supone una ampliación de los contenidos tratados en el Máster de Psicopedagogía de la Universidad de Sevilla, y una profundización en uno de los aspectos más relevantes de nuestra profesión. De la misma manera, ha servido para la sensibilización de la importancia que tiene la construcción de la convivencia escolar en el alumnado, pero también en toda la comunidad educativa, y ha permitido constatar la necesidad de desarrollar programas de mejora de la convivencia escolar, fundamentados en modelos de política global que impliquen a toda la comunidad educativa.

6.3. Limitaciones, posibilidades y retos

Una de las principales limitaciones de este trabajo ha sido la recopilación de la información, ya que para ello ha sido necesario el contacto previo y constante con los centros escolares. Asimismo, se ha tratado de que ambos centros tuvieran características similares; sin embargo, la muestra ha resultado ser menor en un centro que en el otro, lo que supone menos objetividad o al menos una mayor precaución a la hora de interpretar los resultados obtenidos.

Del mismo modo, los cuestionarios están sujetos a la subjetividad del alumnado. Sin embargo, el instrumento empleado tiene una validez contrastada, porque mide las ocho dimensiones de la convivencia escolar mediante diversas preguntas que el alumnado contesta según su apreciación.

Esta investigación, además de analizar las aportaciones más relevantes en la materia, incluye un estudio piloto, ya que se ha centrado en el impacto de un programa de mediación en un centro concreto de la ciudad de Sevilla.

Así, este trabajo aporta evidencia empírica sobre la aportación de la mediación entre iguales en los centros educativos. La importancia y beneficios de la mediación son el fundamento de la hipótesis planteada en estas páginas, puesto que su correcta aplicación puede ser útil para la mejora de la convivencia escolar. Por tanto, la evidencia aquí presentada puede servir a los centros que desarrollen mediación entre iguales y quieran evaluar sus resultados, además de facilitar el trabajo para futuros estudios sobre el tema. Se trata de una cuestión lo suficientemente relevante como para impulsar un mayor número de investigaciones que aporten evidencia e incrementen la fiabilidad de los instrumentos disponibles para mejorar la calidad de la convivencia en los centros educativos. Como es lógico, para ello habría que ampliar la muestra a más centros y a más alumnado, además de llevar a cabo un análisis más exhaustivo.

Para finalizar, como reto profesional, la investigación presentada en estas páginas supone una motivación adicional para trabajar la convivencia escolar en los centros educativos, siendo consciente de la hipótesis guía que ha servido de referencia para desarrollar el Trabajo de Fin de Máster aquí presentado: es decir, la necesidad de avanzar en la construcción de la convivencia escolar y de subrayar los beneficios que aporta en nuestro ámbito profesional la mediación entre iguales.

7. REFERENCIAS¹

- Aguirre, A. (2005). *La mediación escolar: una estrategia para abordar el conflicto* (Vol. 32). Grao. Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=7KRikdeWkgwC&oi=fnd&pg=PA13&dq=mediaci%C3%B3n+escolar&ots=Lo8t_X_qfU&sig=6euQY0tHjn-zqwHFrAJJaiS-DQM#v=onepage&q=mediaci%C3%B3n%20escolar&f=false
- Becerra, S. (2016). School Climate of Educational Institutions: Design and Validation of a Diagnostic Scale. *International Education Studies*, 9(5). Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099452.pdf>
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R., y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de educación*, 339(1), 293-331. Recuperado de: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a13.pdf>
- Boqué, M. C. (2002). Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años. *Barcelona: Octaedro-Rosa*.
- Boqué, M. C. (2007). Prevención de conflictos y mediación escolar. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, (4), 60-66. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/93544/00620073000913.pdf?sequence=1>
- Cava, M. J. (2009). La utilidad de la mediación como estrategia de resolución y prevención de conflictos en el ámbito escolar. *Informació Psicològica*, 95, 15-26. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Maria_Jesus_Cava/publication/28319284_La_utilidad_de_la_mediacion_como_estrategia_de_resolucion_y_prevenccion_de_conflictos_en_el_ambito_escolar/links/55b07a0208aeb0ab46699455.pdf
- Córdoba, F., Del Rey, R. y Ortega, R. (2014). Convivencia escolar en España: una revisión histórico-conceptual. *Revista Confluencia. Análisis, experiencias y gestión de conflictos*, 2, 201-221.
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/25/d2.pdf>
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las Comunidades Autónomas. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (41), 133-145. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118106>
- Del Rey, R., y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (10), 77-90.

¹ Nota: en todas las referencias recuperadas de la Red el último acceso se verificó con fecha 30-5-2017

- Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (66), 159-180. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1258588302.pdf
- Delors, J. *et al.* (1996). La educación encierra un tesoro. París: UNESCO. Sector de Educación. Unidad de la Educación para el siglo XXI.
- Díaz-Aguado, J. M. (2002). Convivencia escolar y Prevención de la violencia. *Ministerio de Educación. Instituto de Tecnologías Educativas*. http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejosescolares/archivos/Convivencia_escolar_y_prevenccion_de_violencia.pdf
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, J. (2010). Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. *Madrid: Ministerio de Educación-Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar*. Recuperado de: http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/supe/convivencia/estudio.estatal2010.pdf
- Fernández, I. (2004). La intervención del maltrato en el medio escolar, basada en la mejora de las relaciones interpersonales y de amistad entre iguales. *Tabanque*, 18, 117-134.
- García, J. (2011). La indisciplina en la escuela: una reflexión sobre la dimensión preventiva. *Paranaense Diario de Desarrollo-RPD* (95), 101-108. Recuperado de: <http://www.ipardes.pr.gov.br/ojs/index.php/revistaparanaense/article/view/275/229>
- Ianni, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. *Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, (2). Recuperado de: <http://www.iea.gob.mx/ocse/archivos/DOCENTES/88%20LA%20CONVICENCIA%20ESCOLAR%20UNA%20TAREA%20NECESARIA%20POSIBLE%20Y%20COMPLEJA.pdf>
- Ibarrola, S. e Iriarte, C. (2012). La convivencia escolar en positivo. *Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide.
- Informe Anual del Observatorio para la Convivencia Escolar de la Junta de Andalucía. (2010) Recuperado de: <http://colaboraeducacion.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/documents/10128/10820482/31.1++Informe+convivencia+10-11.pdf>
- Iungman, S. (1998). *La mediación escolar*. Buenos Aires: Lugar. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT_Iungman_Unidad_3.pdf
- Junta de Andalucía (2007). *Material para la mejora de la convivencia escolar*. Sevilla : Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación. Junta de Andalucía, España.

- Ministerio del Interior (2006). INSTRUCCIÓN N° 7/2013 DE LA SECRETARÍA DE ESTADO DE SEGURIDAD, SOBRE EL “PLAN DIRECTOR PARA LA CONVIVENCIA Y MEJORA DE LA SEGURIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS Y SUS ENTORNOS”. Recuperado de:
<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/convivencia-escolar/inicio.html>
- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, 32(1), 19-37. Recuperado de:
http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/prospects-121_spa.pdf#page=23
- Munné, M. y Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 principios de la cultura de mediación*. Barcelona: GRAO.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega R. (1998). *La Convivencia Escolar: Qué Es Y Cómo Abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. y Beane, A. L. (2006). *Bullying: Aulas libres de acoso* (Vol. 225). Grao.
- 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. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (2), 13. Recuperado de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/202>
- Ortega, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2). Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3406/3623>
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2005). *Conflictividad y violencia en la escuela*. Sevilla: Díada Editora.
- Pulido, R., Martín-Seoane, G., y Lucas-Molina, B. (2013). Orígenes de los Programas de Mediación Escolar: Distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa. *Anales de psicología*, 29(2), 385-392. Recuperado de:
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282013000200010
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 8 de diciembre de 2006). Recuperado de:
<http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>
- Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (BOE 15-3-2007).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria regulado por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, modificando el artículo 6 de la Ley

Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de:
<http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>

Resolución 53/243, de 6 de octubre de 1999, de la Asamblea General de las Naciones Unidas: Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Recuperado de: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/53/243>

Rigby, K (2012). *Bullying Interventions In Schools: Six Basic Approaches*. Sussex: Wiley-Blackwell.

Salmivalli, C. (2014). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286-292. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00405841.2014.947222?needAccess=true>

San Martín, J. A. (2003). *La mediación escolar: un camino nuevo para la gestión del conflicto escolar*. Editorial CCS.

Serrano, Á. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Recuperado de: https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/informe_reina_sofia-violencia200594p.pdf

Trianes, M. V., Fernández, F. J. y Escobar, M. (2013). *Convivencia escolar: evaluación e intervención para su mejora*. Madrid: Síntesis.

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos. Marco de Acción para Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. París: UNESCO.

Uruñuela, P. M. (2016) *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid, Narcea.

| | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 27. Mis profesores/as me ayudan cuando lo necesito | <input type="checkbox"/> |
| 28. Expreso y defiendo mis opiniones sin dañar a los demás | <input type="checkbox"/> |
| 29. Dejo trabajar a los demás sin molestarlos | <input type="checkbox"/> |
| 30. He golpeado a algún compañero/a | <input type="checkbox"/> |
| 31. Sólo cumplo las normas que me convienen | <input type="checkbox"/> |
| 0 = Nunca, 1= Casi nunca 2= A veces, 3= Muchas veces, 4= Siempre | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. Las normas de los profesores son injustas | <input type="checkbox"/> |
| 33. Caigo bien entre mis compañeros/as | <input type="checkbox"/> |
| 34. Pido la palabra y espero turno para hablar | <input type="checkbox"/> |
| | Nunca | Casi nunca | A veces | Muchas veces | Siempre |
| 35. He excluido o rechazado a algún compañero/a | <input type="checkbox"/> |
| 36. Mis padres se llevan bien con mis profesores/as | <input type="checkbox"/> |
| 37. Me castigan a menudo | <input type="checkbox"/> |
| 38. Me gusta trabajar en grupo | <input type="checkbox"/> |
| 39. Cumplo las normas | <input type="checkbox"/> |
| 40. Hay profesores que castigan siempre a los mismos | <input type="checkbox"/> |
| 41. Los profesores/as valoran mi trabajo y me animan a mejorar | <input type="checkbox"/> |
| 42. Ayudo a mis compañeros/as en lo que necesitan | <input type="checkbox"/> |
| 43. Interrumpo la clase porque me aburro | <input type="checkbox"/> |
| 44. He amenazado a otra persona o metido miedo a otra persona | <input type="checkbox"/> |
| 45. Respeto la opinión de los demás aunque no la comparta | <input type="checkbox"/> |
| 46. Siento que tengo amigos/as | <input type="checkbox"/> |
| 47. Me aburro | <input type="checkbox"/> |
| 48. Los profesores hacen actividades aburridas | <input type="checkbox"/> |
| 49. He insultado a algún compañero/a | <input type="checkbox"/> |
| 50. Hay niños/as a los que los profesores/as les tienen manía | <input type="checkbox"/> |

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

8.2. Tablas

TABLA 1. Dimensión Gestión Positiva

| Items | | | | | | Grupo cuasi experimental | | Grupo cuasi control | | T | p | | |
|--|-------|------------|---------|--------------|---------|--------------------------|-------|---------------------|-------|------|-------|--------|------|
| | Nunca | Casi nunca | A veces | Muchas veces | Siempre | M | DT | M | DT | | | | |
| 1. Los profesores/as se llevan bien entre ellos | 0% | 2,4% | 6,3% | 37,8% | 53,5% | 2,88 | ,596 | 2,75 | ,580 | 3,26 | ,479 | -4,213 | ,000 |
| 4. Hay buenas relaciones entre los profesores/as y alumnos/as | 0% | 1,6% | 46,4% | 37,6% | 14,4% | 2,65 | ,743 | 2,56 | ,673 | 2,86 | ,867 | -2,065 | ,41 |
| 7. Los padres se llevan bien con los profesores/as | 1,6% | 6,3% | 18,9% | 29,1% | 44,1% | 3,08 | 1,013 | 2,88 | 1,015 | 3,57 | ,835 | -3,655 | ,00 |
| 10. Las familias del alumnado se implican en las actividades | 10,6% | 18,7% | 41,7% | 15,7% | 11% | 1,99 | 1,112 | 1,84 | 1,117 | 2,38 | 1,015 | 4,74 | ,00 |
| 14. Los profesores/as son respetados | 1,6% | 9,5% | 41,3% | 24,6% | 23% | 2,58 | ,999 | 2,51 | ,893 | 2,76 | 1,211 | -1,139 | ,260 |
| 18. Los profesores/as son ejemplo de buenas relaciones | 3,2% | 3,2% | 20,8% | 34,4% | 38,4% | 3,08 | 1,008 | 2,83 | 1,041 | 3,49 | ,742 | -3,383 | ,001 |
| 21. Los profesores/as evitan que nos burlemos unos de otros | 9,7% | 4,0% | 21,8% | 21,0% | 43,5% | 2,85 | 1,294 | 2,91 | 1,117 | 2,70 | 1,648 | ,693 | ,491 |
| 25. Los profesores/as nos ayudan a resolver nuestros problemas | 0,8% | 6,3% | 25,2% | 28,3% | 38,6% | 2,98 | ,988 | 2,79 | ,989 | 3,47 | ,810 | -3,68 | ,00 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|--|------|------|-------|-------|-------|------|-------|------|-------|------|------|--------|-----|
| 27. Mis profesores/as me ayudan cuando lo necesito | 0% | 3,9% | 19,7% | 29,1% | 47,2% | 3,20 | ,891 | 3,01 | ,906 | 3,65 | ,676 | -3,86 | ,00 |
| 36. Mis padres se llevan bien con mis profesores/as | 7,4% | 4,1% | 10,7% | 21,5% | 56,2% | 3,15 | 1,222 | 2,88 | 1,314 | 3,80 | ,584 | -5,305 | ,00 |
| 41. Los profesores/as valoran mi trabajo y me animan a mejorar | 1,6% | 2,4% | 22,2% | 36,5% | 37,3% | 3,06 | ,915 | 2,83 | ,932 | 3,59 | ,599 | -4,595 | ,00 |

TABLA 2. Dimensión Victimización

| Items | | | | | | Grupo cuasi experimental | | Grupo cuasi control | | T | p | | |
|---|-------|------------|---------|--------------|---------|--------------------------|-------|---------------------|-------|------|-------|--------|-------|
| | Nunca | Casi nunca | A veces | Muchas veces | Siempre | M | DT | M | DT | | | | |
| 2. He tenido miedo de venir a la escuela | 88,2% | 5,5% | 3,9% | 1,6% | 0,8% | 0,21 | ,662 | 0,22 | ,632 | 0,19 | ,739 | 0,254 | ,800 |
| 6. Algún compañero/a me ha golpeado | 77,8% | 13,5% | 4,8% | 3,2% | 0,8% | 0,36 | ,784 | 0,37 | ,789 | 0,32 | ,784 | 0,302 | ,763 |
| 11. Algún compañero/a me ha insultado | 39,7% | 23,8% | 22,2% | 9,5% | 4,8% | 1,16 | 1,189 | 1,17 | 1,180 | 1,14 | 1,228 | 0,143 | 0,887 |
| 15. Me he sentido amenazado/a | 87,2% | 4,8% | 4,8% | 0,8% | 2,4% | 0,26 | 0,795 | 0,27 | 0,794 | 0,25 | ,896 | 0,125 | ,901 |
| 19. Me han robado | 72,2% | 10,3% | 10,3% | 2,4% | 4,8% | 0,57 | 1,084 | 0,38 | ,886 | 1,03 | 1,364 | -2,653 | ,011 |
| 22. Me he sentido excluido, aislado o rechazado por compañeros/as | 78% | 10,6% | 4,9% | 1,6% | 4,9% | 0,45 | 1,018 | 0,44 | ,969 | 0,46 | 1,146 | -0,068 | ,946 |

TABLA 3. Dimensión Disruptividad

| Items | | | | | | Grupo cuasi experimental | | Grupo cuasi control | | T | p | | |
|--|-------|------------|---------|--------------|---------|--------------------------|-------|---------------------|-------|------|-------|--------|-------|
| | Nunca | Casi nunca | A veces | Muchas veces | Siempre | M | DT | M | DT | | | | |
| 3. Dentro del centro hay problemas de vandalismo | 12% | 17,6% | 50,4% | 13,6% | 6,4% | 2,22 | ,618 | 2,18 | ,617 | 2,31 | ,622 | -,990 | ,324 |
| 8. Hay peleas en las que la gente se pega | 7,9% | 8,7% | 49,2% | 23,8% | 10,3% | 2,20 | 1,012 | 2,19 | ,952 | 2,22 | 1,158 | -0,127 | ,899 |
| 13. Hay niños/as que no dejan dar clase | 3,2% | 14,4% | 44% | 21,6% | 16,8% | 2,34 | 1,025 | 2,31 | 0,961 | 2,42 | 1,180 | -0,503 | 0,616 |
| 16. Hay alumnos/as que no respetan las normas | 3,2% | 9,7% | 34,7% | 29,8% | 22,6% | 2,59 | 1,044 | 2,58 | 0,986 | 2,60 | 1,193 | -,075 | ,940 |
| 20. Hay niños/as que siempre están metidos en peleas | 6,4% | 14,4% | 38,4% | 24% | 16,8% | 2,30 | 1,109 | 2,33 | 1,060 | 2,23 | 1,239 | 0,473 | ,637 |
| 24. Algunos alumnos/as destrozan el material y las instalaciones | 4% | 16% | 48% | 19,2% | 12,8% | 2,21 | 0,994 | 2,13 | ,919 | 2,39 | 1,153 | -1,297 | ,197 |

TABLA 4. Dimensión Red Social entre Iguales

| Items | | | | | | Grupo cuasi experimental | | Grupo cuasi control | | T | p | | |
|--|-------|------------|---------|--------------|---------|--------------------------|-------|---------------------|-------|------|-------|--------|------|
| | Nunca | Casi nunca | A veces | Muchas veces | Siempre | M | DT | M | DT | | | | |
| 5. Los alumnos/as nos llevamos bien | | | | | | 2,84 | ,558 | 2,84 | ,588 | 2,86 | ,476 | -,183 | ,855 |
| | 0,8% | 3,1% | 40,2% | 40,2% | 15,7% | 2,67 | ,807 | 2,53 | ,767 | 3,00 | ,816 | -3,057 | ,003 |
| 12. Mis compañeros/as me ayudan cuando lo necesito | 4,7% | 4,7% | 25,2% | 33,9% | 31,5% | 2,83 | 1,077 | 2,93 | ,992 | 2,57 | 1,237 | 1,753 | ,082 |
| 17. Me uno a las actividades que realizan los demás | 0,8% | 12,8% | 40% | 28% | 18,4% | 2,50 | ,964 | 2,43 | ,952 | 2,69 | ,980 | -1,410 | ,161 |
| 26. Mis compañeros/as se interesan por mi | 4,0% | 8,7% | 32,5% | 38,9% | 15,9% | 2,54 | 0,993 | 2,48 | ,963 | 2,69 | 1,064 | -1,107 | ,270 |
| 28. Expreso y defiendo mis opiniones sin dañar a los demás | 6,5% | 5,6% | 22,6% | 29% | 36,3% | 2,83 | 1,174 | 3,00 | 1,061 | 2,42 | 1,339 | 2,569 | ,011 |
| 33. Caigo bien entre mis compañeros/as | 3,3% | 3,3% | 13,8% | 34,1% | 45,5% | 3,15 | 1,000 | 2,97 | 1,061 | 3,61 | ,645 | -3,394 | ,001 |
| 38. Me gusta trabajar en grupo | 7,3% | 8,9% | 26% | 21,1% | 36,6% | 2,71 | 1,253 | 2,76 | 1,203 | 2,57 | 1,378 | ,757 | ,450 |
| 42. Ayudo a mis compañeros/as en lo que necesitan | 2,5% | 2,5% | 24,8% | 41,3% | 28,9% | 2,92 | ,927 | 2,99 | ,883 | 2,74 | 1,024 | 1,355 | ,178 |

46. Siento que tengo amigos/as

2,4% 4% 8% 20% 65,6% 3,42 ,969 3,34 1,004 3,62 ,861 -1,485 ,140

TABLA 5. Dimensión Agresión

| Items | | | | | | Grupo cuasi experimental | | Grupo cuasi control | | T | p | | |
|---|-------|------------|---------|--------------|---------|--------------------------|-------|---------------------|-------|------|-------|--------|------|
| | Nunca | Casi nunca | A veces | Muchas veces | Siempre | M | DT | M | DT | | | | |
| 30. He golpeado a algún compañero/a | 60% | 20,8% | 11,2% | 4,8% | 3,2% | 0,70 | 1,055 | 0,66 | 1,029 | 0,83 | 1,124 | -0,822 | ,413 |
| 35. He excluido o rechazado a algún compañero/a | 63,2% | 19,2% | 12,8% | 2,4% | 2,4% | 0,62 | ,965 | 0,56 | ,882 | 0,76 | 1,140 | -1,058 | ,292 |
| 44. He amenazado a otra persona o metido miedo a otra persona | 78,4% | 13,6% | 8% | 0% | 0% | 0,30 | ,609 | 0,25 | ,570 | 0,42 | ,692 | -1,414 | ,160 |
| 49. He insultado a algún compañero/a | 40% | 26,4% | 25,6% | 5,6% | 2,4% | 1,04 | 1,050 | 0,95 | 0,970 | 1,24 | 1,211 | -1,408 | ,162 |

TABLA 6. Dimensión Ajuste Normativo

| Items | | | | | | Grupo cuasi experimental | | Grupo cuasi control | | T | p | | |
|---|-------|------------|---------|--------------|---------|--------------------------|-------|---------------------|-------|------|-------|--------|------|
| | Nunca | Casi nunca | A veces | Muchas veces | Siempre | M | DT | M | DT | | | | |
| 9. Aprendo | | | | | | 2,90 | ,671 | 2,93 | ,677 | 2,83 | ,662 | ,704 | ,483 |
| | 2,4% | 3,3% | 14,6% | 46,3% | 33,3% | 3,05 | ,913 | 2,99 | ,819 | 3,21 | 1,122 | -1,181 | ,240 |
| 29. Dejo trabajar a los demás sin molestarlos | 3,2% | 4,0% | 21,8% | 24,2% | 46,8% | 3,07 | 1,068 | 3,10 | 1,006 | 3,00 | 1,219 | 0,482 | ,630 |
| 34. Pido la palabra y espero turno para hablar | 7,1% | 12,7% | 31% | 26,2% | 23% | 2,45 | 1,184 | 2,60 | 1,115 | 2,11 | 1,286 | 2,134 | ,035 |
| 39. Cumplo las normas | 1,6% | 1,6% | 26,8% | 35% | 35% | 3,00 | 0,914 | 3,03 | 0,970 | 2,92 | ,770 | 0,202 | ,518 |
| 45. Respeto la opinión de los demás aunque no la comparto | 4,8% | 6,5% | 20,2% | 29,8% | 38,7% | 2,91 | 1,133 | 2,91 | 1,106 | 2,92 | 1,211 | -,049 | ,961 |

TABLA 7. Dimensión Indisciplina

| Items | | | | | | Grupo cuasi experimental | | Grupo cuasi control | | T | p | | |
|---|-------|------------|---------|--------------|---------|--------------------------|-------|---------------------|-------|------|-------|--------|------|
| | Nunca | Casi nunca | A veces | Muchas veces | Siempre | M | DT | M | DT | | | | |
| 31. Sólo cumplo las normas que me convienen | | | | | | 1,28 | ,709 | 1,29 | ,744 | 1,25 | ,625 | ,288 | ,774 |
| | 46,8% | 16,9% | 14,5% | 13,7% | 8,1% | 1,19 | 1,366 | 1,28 | 1,378 | 1,00 | 1,333 | 1,030 | ,305 |
| 37. Me castigan a menudo | | | | | | 0,88 | 1,053 | 0,77 | ,997 | 1,15 | 1,158 | -1,785 | ,077 |
| | 47,9% | 28,1% | 14,9% | 6,6% | 2,5% | 0,78 | 1,095 | 0,76 | 1,128 | 0,81 | 1,023 | -,218 | ,828 |
| 43. Interrumpo la clase porque me aburro | | | | | | 2,31 | 1,062 | 2,42 | 0,975 | 2,05 | 1,224 | 1,756 | ,082 |
| | 57,9% | 18,3% | 15,1% | 5,6% | 3,2% | 0,78 | 1,095 | 0,76 | 1,128 | 0,81 | 1,023 | -,218 | ,828 |
| 47. Me aburro | | | | | | 2,31 | 1,062 | 2,42 | 0,975 | 2,05 | 1,224 | 1,756 | ,082 |
| | 4,8% | 15,9% | 38,1% | 26,2% | 15,1% | 2,31 | 1,062 | 2,42 | 0,975 | 2,05 | 1,224 | 1,756 | ,082 |

TABLA 8. Dimensión Desidia Docente

| Items | | | | | | Grupo cuasi experimental | | Grupo cuasi control | | T | p | | |
|--|-------|------------|---------|--------------|---------|--------------------------|-------|---------------------|-------|------|-------|-------|------|
| | Nunca | Casi nunca | A veces | Muchas veces | Siempre | M | DT | M | DT | | | | |
| 23. Los profesores/as sólo explican para los listos/as de la clase | 54,3% | 19,7% | 15,7% | 7,9% | 2,4% | 1,58 | ,700 | 1,65 | ,650 | 1,42 | ,786 | 1,633 | ,105 |
| 32. Las normas de los profesores son injustas | 29,8% | 22,6% | 30,6% | 12,1% | 4,8% | 1,40 | 1,174 | 1,38 | 0,943 | 1,43 | 1,608 | -,188 | ,852 |
| 40. Hay profesores que castigan siempre a los mismos | 9,7% | 13,7% | 35,5% | 29,8% | 11,3% | 2,19 | 1,117 | 2,24 | 1,099 | 2,08 | 1,164 | ,730 | ,467 |
| 48. Los profesores hacen actividades aburridas | 12,8% | 18,4% | 44% | 19,2% | 5,6% | 1,86 | 1,050 | 2,02 | 0,959 | 1,49 | 1,170 | 2,670 | ,009 |
| 50. Hay niños/as a los que los profesores/as les tienen manía | 20,8% | 32,8% | 25,6% | 14,4% | 6,4% | 1,53 | 1,161 | 1,55 | 1,144 | 1,49 | 1,216 | ,258 | ,797 |