



## LOS PROGRAMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR Y LOS MODELOS DE PERCEPCIÓN SUBYACENTES DE SUS IMPLICADOS

School life programs and models underlying perception of its involved

**Ana M<sup>a</sup> Moral Mora**

[ana.moral@uv.es](mailto:ana.moral@uv.es)

**Genoveva Ramos Santana**

[genoveva.ramos@uv.es](mailto:genoveva.ramos@uv.es)

**Inmaculada Chiva Sanchis**

[inmaculada.chiva@uv.es](mailto:inmaculada.chiva@uv.es)

Universidad de Valencia

### Resumen:

En este artículo se presenta un proceso de investigación que tiene por objetivo ofrecer modelos de respuestas a la convivencia escolar a partir de la indagación en las opiniones, percepciones e interpretaciones de los implicados en un Programa de Convivencia y Mediación Escolar implementado en centros escolares de la ciudad de Valencia.

Desde una metodología cualitativa, basada en técnicas de encuesta, se obtienen modelos de significados que permiten establecer relaciones entre las diversas situaciones que experimentan las personas que participaron en el programa, sus procesos mentales, sus creencias y sus actuaciones en lo referente a la convivencia y a la mediación escolar.

Como resultado de este proceso de investigación, se presentan concretamente dos modelos de respuesta a la convivencia escolar. Estos modelos permiten conocer, desde lo que perciben los propios implicados, aquellos elementos que inhiben la convivencia positiva en los centros, y los que la potencian como clave del éxito para su mejora.

**Palabras clave:** mediación escolar, modelos de convivencia, investigación cualitativa.

### Abstract:

This article presents a research that aims to provide model answers to school life from the inquiry into the opinions, perceptions and interpretations of those involved in

Coexistence Program and School Mediation implemented in schools in the Valencia.

From a qualitative methodology based on survey techniques, meanings are obtained models that establish relationships between the different situations experienced by people who participated in the program, their thought processes, their beliefs and their actions in relation to coexistence and school mediation.

As a result of this research process, we present two models of response specifically to school life. These models can learn from what they perceive the people involved, those elements that inhibit positive coexistence in schools, and that the key to success boost for improvement.

**Key words:** peer mediation, coexistence models, qualitative research.

## Introducción

Vivimos en un mundo en el que asistimos a cambios constantes provocados fundamentalmente por los avances científicos y educativos, la situación política y económica, así como los movimientos migratorios, entre otros. Esta situación provoca a su vez cambios sociales que nos abocan a la interacción constante con otras personas, de la que surgen las diferencias, el choque de intereses..., en definitiva, se originan los conflictos. Desde este contexto, entendemos el conflicto como un fenómeno activo y dinámico que se produce a causa de la divergencia de intereses o percepciones entre dos o más personas y que puede ser una oportunidad para el aprendizaje y crecimiento personal a lo largo de la vida. De ahí que consideremos al igual que Tuvilla (2004:278), que el conflicto es “*el motor del cambio social*”.

Somos conscientes, por un lado, que los conflictos son algo inherente a todas las organizaciones, por lo que se trata de un fenómeno que también se produce en el ámbito educativo. En ese contexto, Armejach, Checa y Rodón (2004) afirman que “*los conflictos se mueven como peces en el agua*”, puesto que surgen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la evolución de la etapa infantil a la pubertad y más tarde en la adolescencia, en las normas que imponen los adultos, en la contradicción que existe entre algunos estudiantes y la institución, entre los mismos estudiantes por tener valores distintos, etc. Entendemos que en la medida en la que los estudiantes crecen e interaccionan con los demás tendrán conflictos que les proporcionarán la oportunidad de avanzar o de retroceder, según cómo los enfrenten y resuelvan (Cascón, 2000). De ahí que éstos mismos conflictos forman parte de la convivencia entre ellos, siendo lo importante la manera en cómo los gestionan (García Raga, 2007). Pero por otro lado, también somos conscientes, que en ocasiones los estudiantes escogen soluciones relacionadas con la evasión o evitación del conflicto o, por el contrario, el afrontamiento agresivo. Sin embargo, consideramos que son preferibles otras formas más adecuadas al mantenimiento de las relaciones interpersonales como pueden ser soluciones cercanas al diálogo, el compromiso y la colaboración mutua.

En este sentido, creemos que de todas las formas que se dan en la resolución de conflictos, *la mediación* es un modelo de trabajo en la gestión de la convivencia escolar por su carácter pedagógico, puesto que promueve el análisis de la dimensión personal, interpersonal y social, esto es, va ligada al proceso de aprendizaje integral de los estudiantes. Según Boqué (2002) la mediación es “*una aportación cultural a las sociedades del presente*”, puesto que facilita la comunicación entre las personas implicadas en un conflicto favoreciendo el consenso y la comprensión mutua en la toma de decisiones en la solución de dicho conflicto. Por ello, a nivel conceptual entendemos que la “*convivencia escolar es aquella construcción colectiva y dinámica que tiene sentido en sí misma y que es constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa en el interior del establecimiento, entre sí y con el propio medio, en el marco*

de unos derechos y deberes cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar (García Raga y López Martín, 2007:89)".

En el marco de este contexto, en los últimos años, se han desarrollado un abanico de iniciativas promovidas por diversas entidades cuya principal pretensión es promover la convivencia en los centros educativos a través de la formación de los miembros de la comunidad escolar en procesos de mediación. Concretamente en este artículo presentamos una estrategia de investigación y análisis llevada a cabo en el "Programa de Convivencia y Mediación Escolar" (Moral y Pérez, 2010), promovido por el Instituto de Innovación para la Convivencia y la Paz (IICYP), anteriormente Asociación Cultural Espacio de Formación Integral (ACEFI), entidad sin ánimo de lucro dedicada a la promoción de proyectos de carácter socioeducativo en la ciudad de Valencia. La filosofía de dicho programa era la formación de las personas en ese "aprender a vivir juntos" al que se refiere Delors (1996). Se trata, así, de un programa de carácter preventivo, que pretende fomentar la participación entre los miembros de la comunidad escolar a partir de acciones formativas con gran valor pedagógico.

La propuesta metodológica que se plantea en dicho programa se fundamenta en la realización de talleres en los que se trabajan técnicas de conocimiento personal, cohesión grupal y comunicación, a través de diversas dinámicas de trabajo. Estos talleres estaban dirigidos al:

- *Alumnado*. Orientado a la mejora de las relaciones interpersonales y, en consecuencia, la prevención de los problemas sociales en el centro favoreciendo la mejora de la convivencia escolar. El trabajo con el alumnado se hizo respecto a: Habilidades cognitivas; Habilidades socio-emocionales y de Crecimiento moral (educación en valores).
- *Equipo de mediación*. En este taller se trataba de formar a los miembros de la comunidad escolar (profesores/as, alumnos/as, padres, madres, personal no docente...) que deseaban ayudar a otros miembros en la resolución de conflictos.

## Objetivo y finalidad del estudio

De ahí que el objetivo principal de este trabajo sea penetrar en la subjetividad de la información aportada por los sujetos que han participado en este programa, describiendo, interpretando y analizando sus opiniones. Así se podrán conocer los modelos subyacentes de significados que nos permitan comprender los lazos complejos que existen entre: las situaciones contextuales de los implicados, sus procesos mentales, sus creencias y sus actuaciones en lo referente a la convivencia y a la mediación escolar.

## Metodología

Atendiendo a las estrategias de complementariedad metodológica (Le Compte, 1995) en este artículo, se presenta un proceso de investigación de corte cualitativo el cual ha pretendido obtener una visión de la realidad a partir de las vivencias de las audiencias implicadas en el programa de convivencia.

Siguiendo a autores como Marshall y Rossman (1999) nos hallamos aquí ante un proceso de carácter exploratorio - descriptivo, el cual entiende a la investigación desde la perspectiva de los participantes del programa. Así, la información aportada por los mismos incluye sus sentimientos, sus creencias, sus ideas, sus pensamientos y sus conductas.

A partir de la obtención de dicha información, la estrategia de análisis seguida por las investigadoras fue atribuir significados, elaborar resultados y extraer conclusiones, desde un proceso inductivo de organización de

la información, aunque se utilice en determinados momentos un modo de pensar deductivo. Como señalan Lukas y Santiago (2009:257), *“el evaluador cualitativo no dispone de procedimientos claramente definidos que le indiquen el camino a seguir. Por ello, muchas veces cada evaluador crea su propia forma de analizar los datos y en demasiadas ocasiones se ha declarado que el análisis de datos cualitativos tiene un gran componente artístico”*.

Creemos conveniente señalar que en todo este proceso de indagación se han seguido mecanismos que garantizan el rigor, la transparencia y nos aseguran la validez o credibilidad de los resultados obtenidos a partir del concepto de autenticidad ontológica, catalizada y táctica propuesto por Guba y Lincoln (1989) y Lincoln (1995).

Para dotar de autenticidad o veracidad a la información, se ha partido de la triangulación de la misma, como reforzadora de la validez y credibilidad de los resultados. Siendo el componente integrador de la triangulación la posible divergencia o convergencia de los resultados que aquí presentamos. Para Creene, Caracelli y Graham (1989) a esta estrategia se le denomina de “expansión”. En ella se pretende obtener una visión más completa de la realidad, utilizando diferentes miradas en el estudio de una única dimensión de dicha realidad.

Por otro lado, también se parte en este proceso de investigación de otras estrategias de complementariedad, como es, por un lado, la de “investigadoras múltiples”, con entrenamiento inicial y discusión durante el trabajo de análisis de la información para llegar a acuerdos sobre los significados. Y por otro lado, con estrategias para mejorar la reflexión a través del “colega curioso” donde de una forma desinteresada un colega se implica en las discusiones sobre los análisis preliminares de la investigadora y las posteriores estrategias metodológicas en el diseño, planteándose preguntas para ayudar a la investigadora a entender su propia postura, los valores y su función en la investigación (McMillan y Schumacher, 2005).

### **Participantes del estudio**

Creemos relevante destacar que consideramos, para este estudio, a los procesos de determinación de la muestra como procedimientos dinámicos más que como parámetros de población estáticos o previos puesto que *“la lógica del tamaño de la muestra está relacionada con el propósito del estudio, el problema de la investigación, la técnica de recogida de información y la disponibilidad de los casos con abundante información. Así, la comprensión generada a partir de la investigación cualitativa depende más de la abundancia de información acerca de los casos y de las capacidades analíticas del investigador que del tamaño de la muestra”* (McMillan y Shumacher, 2005:411).

De acuerdo con lo que señalan Herrera y Lizcano (2012:32), consideramos que, en este tipo de trabajos, la selección de la muestra se debe hacer en función de los rasgos sociales que son interesantes para los objetivos de la investigación además de contemplar aquellas variables que sean fundamentales para el estudio.

Concretamente, las audiencias que participaron en esta evaluación fueron: alumnado participante en el programa; profesorado de los centros en los que se implementa el programa; el equipo de mediación (formado por alumnado, profesorado y familias); la implementadora del programa y la coordinadora del mismo – ver tabla 1- (en la página siguiente).

### **Instrumento de recogida de información**

Los procedimientos utilizados para la recogida de información se han basado en las técnicas de encuesta, concretamente en un cuestionario y en una entrevista semiestructurada. En cuanto al momento de la recogida

de información, especificar que mientras el cuestionario se pasó al principio (enero) y al final del programa (junio), la entrevista se realizó al finalizar dicho programa. Estos instrumentos fueron diseñados específicamente para este estudio – ver tabla 1-.

Tabla 1. Audiencias y momentos de obtención de la información

Audiencias	Primer pase -Enero-	N	Segundo pase -Junio-	N
Alumnado	×	163	×	166
Profesorado	×	4	×	6
Equipo de mediación	×	14	×	20
Implementadora		1	×	1
Coordinadora		1	×	1

Las preguntas en formato abierto a través de las cuales se ha recogido la opinión de los participantes en el estudio -ver tablas de 2 a 8-, hacen referencia a:

- Definición y tipos de conflictos, formas de solucionarlos y valoración de la formación recibida.
- Consideración de la mediación como forma de resolución de conflictos, características de la persona mediadora.
- Consecución de los objetivos del programa, adecuación de las actividades, grado de satisfacción del programa.

Tabla 2. Ítems cualitativos del Cuestionario de Estudiantes. Enero.

1. ¿Qué entiendes por conflicto?	
2. Desde lo que entiendes por conflicto, normalmente ¿crees que los tienes con:	
<b>Tus compañeros/as?</b>	3. ¿De qué tipo?
	4. ¿Cómo lo solucionas?
<b>Tus profesores/as?</b>	5. ¿De qué tipo?
	6. ¿Cómo lo solucionas?
<b>Tu padre?</b>	7. ¿De qué tipo?
	8. ¿Cómo lo solucionas?
<b>Tu madre?</b>	9. ¿De qué tipo?
	10. ¿Cómo lo solucionas?
11. En general, ¿crees que la forma en que solucionas tus conflictos es la mejor? ¿Por qué?	
12. ¿Te gustaría que te enseñaran otras formas para solucionar esos conflictos?	
13. ¿Has recibido formación acerca de resolución de conflictos, mediación,...? ¿Qué te ha parecido?	

<b>Tabla 3. Ítems cualitativos del Cuestionario de Estudiantes. Junio.</b>	
1. Después del programa de convivencia y mediación, ¿podrías decir que entiendes por conflicto?	
2. Desde lo que ahora entiendes por conflicto, ¿tienes conflictos con:	
<b>Tus compañeros/as?</b>	3. ¿De qué tipo? 4. ¿Cómo lo solucionas?
<b>Tus profesores/as?</b>	5. ¿De qué tipo? 6. ¿Cómo lo solucionas?
<b>Tu padre?</b>	7. ¿De qué tipo? 8. ¿Cómo lo solucionas?
<b>Tu madre?</b>	9. ¿De qué tipo? 10. ¿Cómo lo solucionas?
11. Después del programa de convivencia y mediación escolar, ¿crees que a partir de ahora vas a resolver mejor tus conflictos? ¿Por qué?	

<b>Tabla 4. Ítems cualitativos del Cuestionario Profesorado. Enero.</b>	
1. ¿Qué entiende por conflicto?	
2. Desde su concepción conflicto, normalmente ¿tiene conflictos con:	
<b>Sus alumnos/as?</b>	3. ¿De qué tipo? 4. ¿Cómo lo soluciona?
<b>Sus compañeros/as?</b>	5. ¿De qué tipo? 6. ¿Cómo lo soluciona?
<b>Los padres y madres de sus alumnos/as?</b>	7. ¿De qué tipo? 8. ¿Cómo lo soluciona?
<b>El equipo directivo?</b>	9. ¿De qué tipo?
10. Después de haber actuado ante un conflicto, ¿considera que su actuación ha sido adecuada? ¿Por qué?	
11. ¿Considera que debe estar preparado para solucionar las incidencias del aula? ¿Por qué?	
12. ¿Le gustaría recibir formación para solucionar los posibles conflictos que surgen en el aula? ¿Por qué?	
13. ¿Ha recibido formación acerca de resolución de conflictos, mediación,...? ¿Qué le ha parecido?	

<b>Tabla 5. Ítems cualitativos del Cuestionario de Profesorado. Junio.</b>	
1. Tras el programa de convivencia y mediación escolar, ¿los alumnos y alumnas de su grupo saben cómo resolver conflictos en su vida cotidiana fuera y dentro de la escuela? ¿En qué lo ha notado?	
2. Tras el programa de convivencia y mediación escolar, los alumnos y alumnas de su grupo ¿saben cómo solucionar los conflictos en el aula? ¿En qué lo ha notado?	
3. ¿Considera que el programa de convivencia y mediación escolar ha mejorado la convivencia en el aula? ¿En qué lo ha notado?	
4. ¿Considera que el programa de convivencia y mediación escolar debería tener una continuidad en el próximo curso? ¿Por qué?	

**Tabla 6. Ítems cualitativos del Cuestionario Equipo de Mediación. Enero.**

1.	¿Crees que es necesario que exista un equipo de mediación en el centro? ¿Por qué?
2.	¿Consideras que la mediación es útil para resolver conflictos? ¿Por qué?
3.	¿Has intervenido en alguna mediación?
4.	¿En qué tipo de conflictos crees que se puede intervenir (mediar)?
5.	¿Qué características crees que debe tener un mediador?
6.	¿Te gustaría recibir formación sobre mediación? ¿Por qué?
7.	¿Has recibido formación acerca de resolución de conflictos, mediación,...? ¿Qué te ha parecido?

**Tabla 7. Ítems cualitativos del Cuestionario Equipo de Mediación. Junio.**

1.	¿Crees que es necesario que exista un equipo de mediación en el centro? ¿Por qué?
2.	¿Consideras que la mediación es útil para resolver conflictos? ¿Por qué?
3.	¿Has intervenido en alguna mediación?
4.	¿En qué tipo de conflictos crees que se puede intervenir (mediar)?
5.	¿Qué características crees que debe tener un mediador?
6.	¿Te gustaría recibir formación sobre mediación? ¿Por qué?
7.	¿Has recibido formación acerca de resolución de conflictos, mediación,...? ¿Qué te ha parecido?

**Tabla 8. Ítems cualitativos de Entrevistas Implementadora/Coordinadora. Junio.**

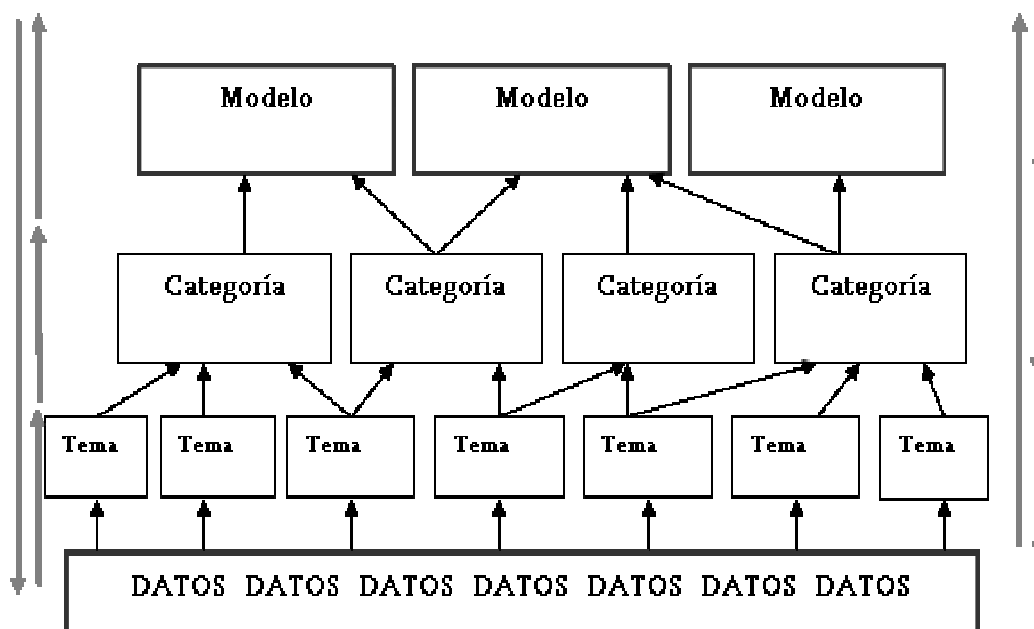
1.	¿Consideras que se han cumplido los objetivos que se pretendían con la implementación del programa?
2.	¿Consideras que las actividades que se han implementado ha sido suficientes? ¿se han adecuado a las necesidades del alumnado y equipo de mediación?
3.	¿Has notado alguna mejora en los grupos de alumnos/equipo de mediación que participaron en el programa desde el principio al final de las sesiones?
4.	¿Ha habido algún cambio en el programa de mediación y convivencia escolar respecto al que se implementó en el curso 2005-06?
5.	Si se ha producido algún cambio, ¿cuál ha sido?:
a.	¿Cuáles han sido los motivos para que se produjeran los cambios?
b.	¿Consideras que esos cambios han sido positivos o han llevado a alguna mejora?
6.	De las personas que han participado en el programa, ¿alguna de ellas participó en el que se implementó en el curso 2005-06?
7.	Señala los aspectos positivos y negativos que destacas del programa de convivencia y mediación escolar.

## Resultados

Para atender al objetivo de este estudio que es penetrar en la subjetividad de la información aportada por las personas que han participado en el Programa de Convivencia y Mediación Escolar, describiendo, interpretan-

do y analizando sus opiniones, se ha seguido un procedimiento que se compone de cinco fases de análisis – ver figura 1 (McMillan y Shumacher, 2005, adaptado de Viera y Pollock, 1992):

Figura 1. Construcción de Modelos de Significado. McMillan, J.H y Shumacher, S. (2005). Adaptado de A. Viera y J. Pollock (1992).



En primer lugar se establecieron, por parte de las investigadoras, las unidades mínimas de contenido y significado extraídas directamente de la información aportada por las distintas audiencias en lo referente a las preguntas del cuestionario y de la entrevista de las respuestas de los implicados – ver tablas de la 2 a la 8-. Concretamente se obtuvieron 893 unidades de significados. Siguiendo a McMillan y Schumacher (2005:487), estas unidades fueron de distintos tamaños desde una palabra, una frase, a unas cuantas líneas.

En segundo lugar, se procedió a la definición de los temas principales atendiendo a la similitud y agrupación de las distintas unidades de significado. De este modo, se obtuvieron 65 temas.

En tercer lugar, se realizó por parte de las investigadoras la concreción de categorías temáticas. En esta fase se formaron las categorías, agrupando los temas que estaban relacionados o eran comunes, de ahí que al establecer nexos entre dichos temas resultaron un total de 29 categorías - ver tabla 9-. Para ello, se siguió el proceso de categorías que proponen McMillan y Shumacher (2005) a partir de tres perspectivas:

- Los nombres de las categorías eran los que procedían de los datos, es decir, explicaciones de lo que el tema significaba para los participantes (se utiliza para ello las preguntas que guiaron la evaluación del programa -ver tablas de la 2 a la 8- ).
- Se atiende a la revisión documental y empírica que hicieron las investigadoras acerca del tema que nos ocupa, los conflictos escolares, otras experiencias, investigaciones, trabajos, etc.
- La experiencia personal de las investigadoras en este campo.



Al convertir los temas en categorías, las investigadoras se vieron obligadas a pensar de forma más abstracta, puesto que una categoría es un concepto abstracto que representa el significado de temas similares. Esto es posible porque el contenido de los temas (exposición explícita) poseía varias connotaciones o significados implícitos. De ahí que las investigadoras evitaron pensar de una forma estandarizada sobre el fenómeno, es decir, se rechazaron los prejuicios formulados por las audiencias, investigando sobre lo que realmente los implicados quisieron decir y explorando todos los aspectos posibles de una categoría – ver tabla 9-.

Tabla 9. Categorías extraídas de la información aportada por las diversas fuentes.

CATEGORÍAS ENCONTRADAS <sup>1</sup>	FUENTES						
	ALUMNADO		PROFES		EQUIPO		COORD/ IMPLEM
	E <sup>2</sup>	J <sup>3</sup>	E	J	E	J	J
1. ACTITUD		☐	☐	☐			☐
2. AGRESIÓN	☐	☐		☐	☐		
3. APRENDIZAJE		☐	☐	☐			☐
4. CLIMA					☐	☐	☐
5. COHESIÓN				☐			☐
6. CONDUCTA	☐	☐	☐		☐		
7. CONFLICTO	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
8. CONVIVENCIA							☐
9. DIFERENCIAS	☐	☐					
10. EMOCIONES Y SENTIMIENTOS	☐	☐					
11. ESTRATEGIAS	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. INTERÉS/PREOCUPACIÓN			☐	☐			
13. INTERVENCIÓN							☐
14. MEDIACIÓN				☐	☐	☐	
15. MODELO DE TRABAJO							☐
16. MOTIVACIÓN	☐						
17. NECESIDADES			☐	☐	☐	☐	☐
18. NORMAS Y REGLAS					☐		☐
19. PARTICIPACIÓN/ IMPLICACIÓN							☐
20. PERCEPCIONES	☐	☐		☐			
21. PREVENCIÓN							☐
22. PROFESIONALIZACIÓN							☐
23. PROGRAMA							☐
24. REFLEXIÓN	☐	☐		☐			
25. RELACIONES		☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. SOLUCIONES	☐	☐	☐	☐	☐		☐
27. TOMA DE DECISIONES						☐	

28.	VALORACIÓN	□	□	□	□	□	□
29.	VALORES	□	□	□	□	□	□
<p><sup>1</sup> Ordenación de Categorías por orden alfabético.</p> <p><sup>2</sup> E: Enero. Primer pase en la recogida de información. Antes de implementar el Programa</p> <p><sup>3</sup> J: Junio. Segundo pase en la recogida de información. Una vez implementado el Programa</p>							

En cuarto lugar, una vez establecidas las categorías se desarrollaron los modelos explicativos de respuestas. En este proceso, se entiende por modelo a la relación que existe entre las categorías encontradas. Para la concreción de los modelos que aquí presentamos, las investigadoras intentaron comprender los lazos que existían entre los aspectos de las situaciones contextuales de las personas, sus procesos mentales, sus creencias y sus actuaciones. Para ello, se establecieron enlaces con las teorías sobre conflictividad escolar, los procesos de intervención y la solución de conflictos. Aquí se hace necesario señalar por un lado, que la mayor parte de las categorías y de los modelos surgieron a partir de los datos desde un análisis inductivo, más que aparecer impuestos por los mismos. Por otro lado, a medida que se avanzaba hacia niveles más abstractos en el análisis de los datos las investigadoras volvían constantemente al nivel inicial de abstracción y comprobaban y pulían una y otra vez su análisis e interpretación – ver Figura 1-. De este modo, se producía un proceso de feed-back en el que se volvía siempre a los datos para validar cada modelo. Según Patton (1990:406) “se trata de un proceso creativo que requiere realizar cuidadosamente juicios sobre lo que realmente es importante y tiene significado en los datos”.

Una vez examinadas y analizadas todas las categorías –ver tabla 1 sin obviar las preguntas que dirigen esta investigación – ver tablas 2 a 8-, además de los temas, conceptos y categorías manejadas por otros investigadores/as, los conocimientos previos de las investigadoras y los datos en sí mismos, se establecieron las relaciones entre las categorías resultantes y se descubrieron los modelos de significado subyacentes con sus componentes relacionados – ver Figura 2 y Figura 3-. Es decir, las investigadoras construyeron representaciones visuales (gráficos, esquemas y diagramas) los cuales ayudaron a un acercamiento a la realidad. Hemos de señalar aquí un aspecto importante, estos modelos adoptan formas distintas y niveles de abstracción que atienden al objeto y objetivo de este estudio de investigación (McMillan y Shumacher, 2005).

Así pues, los modelos subyacentes encontrados como resultado de este proceso de investigación fueron los siguientes:

El Modelo, denominado por las investigadoras “*elementos que inhiben la convivencia positiva en los centros*” el cual viene referido a aquellos elementos que dificultan la convivencia en los centros - ver Figura 2-. Con este primer modelo encontrado, y a partir de las relaciones conceptuales establecidas finalmente en él, podríamos establecer que cuando existen discrepancias entre los miembros de la comunidad escolar se producen malentendidos, especialmente entre profesorado y alumnado, dando lugar a que se genere un clima de aula no adecuado (Viñas, 2004). En muchas ocasiones, este clima es producido por la falta de cohesión entre los miembros del grupo, por la actitud pasiva del profesorado y porque se dan conductas inadecuadas por parte de algunos miembros del grupo de estudiantes (Panchón, 2004; Síndic de Greuges, 2007).

El alumnado que muestra este tipo de conductas no adecuadas, lo hace rebelándose en contra de las normas y reglas establecidas utilizando, en ocasiones, la agresión para solucionar sus problemas. Este tipo de respuesta, refleja una carencia de estrategias comunicativas, de autocontrol y, sobretodo, de afrontamiento de conflictos por parte de este colectivo.

Los problemas que se producen obedecen fundamentalmente a las diferencias existentes entre las distintas percepciones que tienen los estudiantes de un mismo hecho o realidad, así como también de sus intereses y necesidades. Además, se producen discrepancias entre las actitudes y los valores de los mismos, lo que pro-

voca que las relaciones entre estos estudiantes sean conflictivas. Por extensión, estas diferencias también se dan entre todas las demás audiencias implicadas en el estudio.

Como conclusión, señalar que a partir de este primer modelo de significados, observamos que la mayoría de los conflictos que tienen lugar en los centros educativos se deben a las diferencias que existen entre los miembros de la comunidad escolar. Por esto creemos que es necesario trabajar con toda la comunidad escolar un modelo que potencie la convivencia en los centros (Jordán, 2009; Ortega y col., 2008).

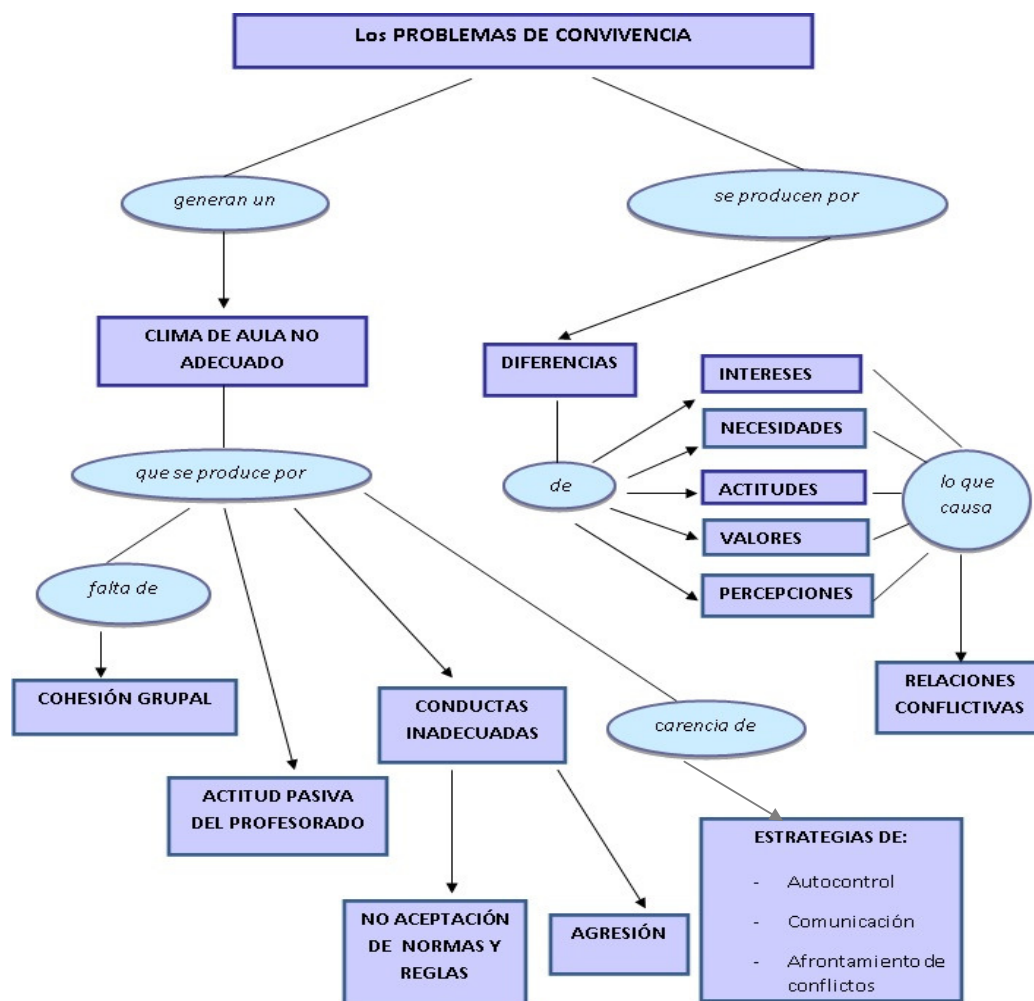


Figura 2. Representación MODELO 1

El segundo Modelo, denominado “*elementos potenciadores de la convivencia: La clave del éxito para la mejora de la convivencia del centro*”- ver Figura 3-, lo conforman categorías que tienen que ver con elementos potenciadores de la convivencia. En este segundo modelo, y a partir de las relaciones conceptuales establecidas en él, aparecen las estrategias de resolución de conflictos y el modelo de trabajo basado en la mediación como elementos que potencian una convivencia positiva (Galtung, 2003; Lederach, 2000; Zaitegui, 2010) entre los miembros de la comunidad escolar de los centros educativos que participaron en el estudio. Es decir, es necesario que se produzca un cambio de modelo de trabajo en la gestión de la convivencia el contexto

educativo, que esté fundamentado en la prevención de conductas antisociales a través de la mediación escolar como guía de la intervención (Boqué, 2006; Fernández, 2007; Torrego, 2006). Siendo este un modelo profesionalizador destinado a la incorporación de especialistas de la educación a la mediación.

A partir de este modelo de resolución de conflictos basado en la mediación, se favorecería el aprendizaje de estrategias de motivación, cohesión grupal, en definitiva, de aquellas que permitan la reflexión en el proceso de toma de decisiones ante los conflictos que se presentan de forma habitual. Así como, el conocimiento de los sentimientos y las emociones propias y de los demás en determinadas situaciones de convivencia (Uran-ga, 1998). La formación en este tipo de estrategias favorece que se produzca un cambio en la percepción de la situación conflictiva, así como en las actitudes ante la resolución de problemas en el aula y, en definitiva, en la vida cotidiana.

Como conclusión, vemos como en este segundo modelo obtenido, la mediación se adapta perfectamente al ámbito escolar puesto que supone una herramienta que potencia las relaciones positivas y un modelo de trabajo a seguir entre las personas que se ven afectadas.

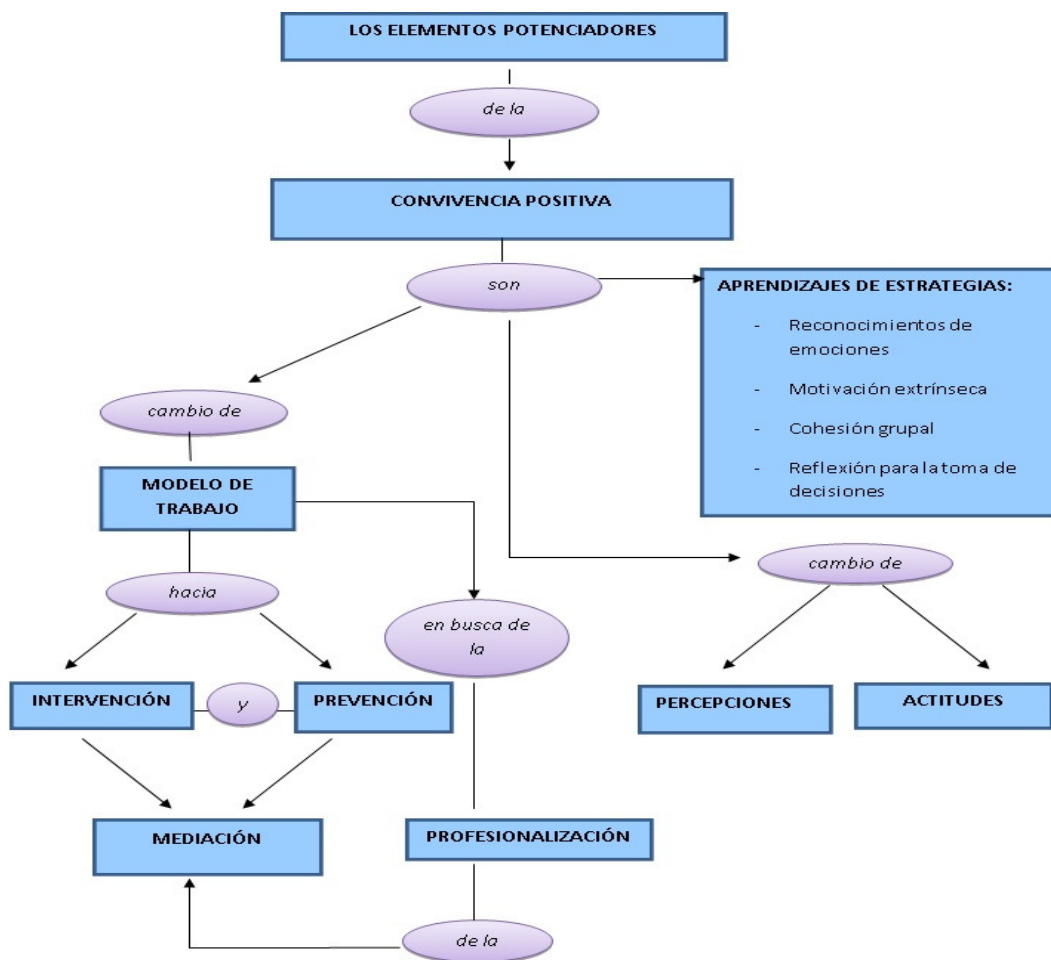


Figura 3. Representación MODELO 2

## Discusión

Los resultados obtenidos en este proceso de análisis cualitativo que aquí se ha presentado obedecen al objetivo general planteado al inicio: “penetrar en la subjetividad de la información aportada por los sujetos que han participado en este programa describiendo, interpretando y analizando sus opiniones”, con la finalidad de contribuir a conocer los modelos subyacentes de significados en lo referente a la convivencia y a la mediación escolar por parte de los implicados en un programa de convivencia y mediación escolar.

Desmembrar los temas que plantean las diferentes audiencias participantes en el programa acerca del conflicto escolar y la mediación, ha permitido establecer dos modelos de respuestas o significados. A partir del primer modelo de significados obtenido en este análisis, observamos que la mayoría de los conflictos que tienen lugar en los centros educativos se deben a las diferencias que existen entre los miembros de la comunidad escolar. Por esto, creemos que es necesario trabajar con todos ellos un modelo que potencie la convivencia en los centros (Torrego, 2006). Así, en el segundo modelo obtenido, la mediación se adapta perfectamente al ámbito escolar puesto que supone una herramienta que potencia el aprendizaje de las estrategias necesarias para fomentar las relaciones positivas entre las personas que se ven afectadas. Además de proporcionar un modelo que facilite la gestión de una convivencia positiva.

Como conclusión final, podemos señalar que los resultados obtenidos nos permiten:

- Respecto al “*Programa de convivencia y mediación escolar*”:
  - Constatar que la intervención a través de la mediación mejora la convivencia escolar, puesto que así lo perciben y lo manifiestan las audiencias implicadas en el mismo.
- Respecto a los programas de convivencia y mediación escolar en general:
  - Poder detectar necesidades y *por ende* claves para el diseño adecuado o la reformulación de la planificación de programas de mediación más adaptados a las necesidades de los implicados en los procesos de convivencia escolar.
  - Confirmar y/o establecer las directrices clave que debe contemplar cualquier diseño de un programa que pretenda trabajar la convivencia escolar.
  - Aumentar el conocimiento científico acerca de los factores que inhiben y aquellos que facilitan la convivencia escolar.

Para finalizar con el artículo no queremos desaprovechar la ocasión para destacar que, tal y como se constata a través de investigaciones como la que aquí se presenta, el clima de convivencia escolar podría formar parte de la cultura y de la organización de los centros si se diese la participación e implicación de todos sus integrantes (Jordán, 2009). En ese caso, las relaciones entre ellos serían mucho más fluidas y se podrían tratar los conflictos como situaciones naturales de convivencia que suceden porque la diversidad de opiniones, ideas,... más allá de alejar a las personas, supone un enriquecimiento y la apertura a nuevas alternativas y opciones en las actuaciones propias del día a día.

**Bibliografía:**

- Armejach, R; Checa, P. y Rodón, A. (2004). Distintas organizaciones para un solo fin. En Casamayor, *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- Boqué, C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Boqué, C. (2006). *La convivencia en los centros: programas y actuaciones*. Valencia: Centro de Profesores de Godella. Recuperado de: <http://www.apoegal.com/data/convivencia.pdf>
- Cascón, P (2000). Educar en y para el conflicto en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 61-66.
- Creene, J.C; Caracelli, V.J. y Grahan, W. F. (1989). Toward an conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 3, 255-274.
- Delors, J. y otros (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Ediciones UNESCO.
- Fernández, I. (2007) (6ª ed.). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika-Gogoratuz: Colección Red Gernika.
- García Raga, L. (2007). *La convivencia como recurso educativo. Hacia el diseño de un plan de convivencia para los centros docentes de la Comunidad Valenciana*. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de València.
- García Raga, L. y López Martín, R. (2007). Mediación y sistema escolar. La convivencia como horizonte; en López Martín, R (coord) *Las múltiples caras de la mediación*. Valencia: Universitat de València.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *For generation evaluation*. Newbury park. California: Sage Publications.
- Herrera, P. y Lizcano, E. (2012). Apuntes sobre metodología y técnicas cualitativas aplicadas a la investigación socioambiental. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6, 1, 25-42.
- Jordán, J.A. (2009). Cultura escolar, conflictividad y convivencia. *Estudios sobre Educación*, 17, 63-85.
- LeCompte, M.D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *RELIEVE*, 1, 1. Recuperado de: <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>
- Lederach, J.P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Catarata.
- Lincoln, y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. *Qualitative inquiry*, 1, 3, 275-289.
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación Educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marshall, C. and Rossman, G.B. (3rd ed.) (1999). *Designing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Mc Millan, J. H. y Schumacher S. (5ª ed.) (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Moral, A. y Pérez, Mª D. (2010). La evaluación del Programa de Prevención Estructural en la Familia y en los Centros Escolares. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, 1, 25-36.
- Ortega, R. y col. (2008). *Disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Panchón, C. (2004). La Mediación Escolar. En Villagrasa: *La mediación. L'alternativa multidisciplinària a la resolució de conflictes*. Barcelona: Editorial Pòrtic.
- Patton, M.Q. (2ª ed.) (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park. California: Sage Publications.

- Síndic de Greuges de la Generalitat Valenciana (2007). *L'escola espai de convivència i conflictes*. Alacant: Síndic de Greuges. Recuperado de: [http://www.elsindic.com/documentos/106\\_val\\_la\\_escuela.pdf](http://www.elsindic.com/documentos/106_val_la_escuela.pdf)
- Torrego, J.C. (coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Ed. Graó.
- Uranga, M. (1998). Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar. En Casamayor, *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- Zaitegui, N. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, 2, 93-132.