



A MEDIACIÓN ESCOLAR NA EDUCACIÓN PRIMARIA NOS CEIP DA COMARCA DE ALLARIZ-MACEDA

Xesús Martínez Fernández - Traballador Social

xesus.mtz@gmail.com

Premio Día Mundial do Traballo Social 2023

Modalidade TFG/TFM

RESUMO

Neste traballo de fin de mestrado propoñémonos facer unha aproximación á realidade da mediación e da convivencia escolar na etapa da educación primaria nun contexto territorial determinado. Para isto, o obxectivo desta investigación é analizar os conflitos existentes na educación primaria nos colexios de educación infantil e primaria (CEIP) da comarca Allariz-Maceda (Ourense), así como as estratexias para a súa prevención e resolución. En primeiro lugar, desenvolvemos un proceso de revisión documental sobre a parte normativa e teórica da temática obxecto de estudo, que nos serviu para crear as bases tanto conceptuais como metodolóxicas para elaborar a nosa investigación. Estudo que se desenvolve cunha metodoloxía cualitativa, e no cal participan os CEIP da comarca, así como as asociacións de familias do alumnado que hai nestes centros educativos. Unha vez elaborado un proceso de análise de datos, os principais resultados e conclusións mostran: que as persoas participantes perciben os conflitos nos centros educativos como fundamentalmente de carácter leve; percíbese unha escasa presenza de accións de mediación escolar; considérase necesario o deseño e implementación de programas de mediación, así como a creación de escolas de familias do alumnado; tamén resulta necesario a incorporación de profesionais da acción social nos equipos de orientación, entre outros aspectos para abordar a prevención e xestión de conflitos.

PALABRAS CLAVE

Conflito, convivencia, mediación, escolar, educación



RESUMEN

En este Trabajo de Fin de Máster nos proponemos hacer una aproximación a la realidad de la mediación y de la convivencia escolar en la etapa de la Educación Primaria en un contexto territorial determinado. Para esto, el objetivo de esta investigación es analizar los conflictos existentes en la Educación Primaria en los Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la comarca Allariz-Maceda (Ourense), así como las estrategias para su prevención y resolución. En primer lugar, desarrollamos un proceso de revisión documental sobre la parte normativa y teórica de la temática objeto de estudio, que nos sirvió para crear las bases tanto conceptuales como metodológicas para elaborar nuestra investigación. Estudio que se desarrolla con una metodología cualitativa, y en el cual participan los CEIP de la comarca, así como las asociaciones de familias del alumnado que hay en estos centros educativos. Una vez elaborado un proceso de análisis de datos, los principales resultados y conclusiones muestran: que las personas participantes perciben los conflictos en los centros educativos como fundamentalmente de carácter leve; se percibe una escasa presencia de acciones de mediación escolar; se considera necesario el diseño e implementación de programas de mediación, así como la creación de escuelas de familias del alumnado; también resulta necesario la incorporación de profesionales de la acción social en los equipos de orientación, entre otros aspectos para abordar la prevención y gestión de conflictos.

PALABRAS CLAVE

Conflicto, convivencia, mediación, escolar, educación

ABSTRACT

With this Master's Dissertation we propose an approach to the reality of mediation and of school coexistence in the stage of Primary Education in a particular territorial context. In order to do so, the aim of this research is to analyse the existing conflicts in the stage of Primary Education in the Pre-Schools and Primary Education Schools (CEIPs) of the Allariz-Maceda region (Ourense), as well as the strategies for their prevention and resolution. Firstly, we developed a process of documentary revision about the normative and theoretical part of the subject object of study, which served us to create the basis both conceptual and methodological to elaborate our investigation. Study that is developed by a qualitative methodology, and in which participated the CEIPs of the region, as well as the students' family associations that exist in these educational centres. Once elaborated a data analysis process, the main results and conclusions show: that the participants perceive conflicts at school as fundamentally of a mild nature; a low presence of school mediation actions is perceived; it is considered necessary the design and implementation of mediation programs, as well as the creation of Parenting Workshops; it is also considered necessary the incorporation of social action professionals in the guidance teams, among other aspects to address conflict prevention and management.

KEYWORDS

Dispute, coexistence, mediation, school, education



INTRODUCCIÓN

Este traballo de investigación ten como finalidade analizar os conflitos existentes na etapa de educación primaria nos colexios de educación infantil e primaria (CEIP) da comarca Allariz-Maceda, así como as estratexias para a súa prevención e resolución. Trátase dunha investigación que se desenvolve con metodoloxía cualitativa na que ademais dun proceso de revisión e de análise de normativa e bibliografía sobre a materia obxecto de estudo, tamén se levaron a cabo entrevistas semiestruturadas con persoal docente dos CEIP e con representantes das asociacións de familias do alumnado para aproximarnos ao contexto da realidade estudada. Compartimos con Pérez Serrano (2011) cando sinala que a investigación cualitativa “axúdanos a situarnos no contexto no que ocorre o acontecemento e permítenos rexistrar situacións, marcos de referencia, e aqueles eventos sen descompoñelos da realidade na que teñen lugar” (p. 634).

A elección da temática deste estudo de investigación en gran medida nace motivada pola formación académica do investigador no ámbito da acción social, fundamentalmente nas disciplinas da educación social e do traballo social. Tamén está determinada pola experiencia profesional do investigador con adolescentes en situación de conflito social, feito que motiva o interese de estudar os conflitos na etapa previa á adolescencia, debido a que consideramos que a adolescencia debe ser atendida e acompañada dende a infancia. Esta atención á infancia comeza por intentar descubrir e comprender que lles está pasando e para isto é necesario ser e estar con accións como poden ser: observar, escoitar e preguntar. Tamén nos resulta de importancia a mirada que temos e poñemos na infancia, así como estar presentes e dispoñibles para escoitar, acompañar e validar as súas emocións. Consideramos que os aspectos mencionados poden ser traballados dende espazos como os centros educativos, entre outros.

Tendo en conta o exposto no parágrafo anterior, este traballo de investigación desenvólvese dende a mirada da educación social como profesión que é de carácter pedagóxico, xeradora de contextos educativos e accións mediadoras e formativas (Asociación Estatal de Educación Social e Consello Xeral de Colexios Oficiais de Educadoras e Educadores Sociais, 2008); e tamén dende a perspectiva do traballo social como profesión que promove o cambio e o desenvolvemento social, a cohesión social e o fortalecemento e liberación das persoas, involucrando as persoas e estruturas para aumentar o benestar (Consello Xeral de Traballo Social, 2022).

Finalmente, queremos mencionar que na redacción do presente traballo se pretende utilizar unha linguaxe inclusiva, como compromiso cunha sociedade máis xusta e igualitaria, sendo conscientes da importancia da visibilización e construción de realidades que crea a linguaxe, e polo tanto entendendo esta como un instrumento favorecedor do cambio social.

1. MARCO NORMATIVO

1.1 Normativa internacional

Os dereitos da infancia están recollidos na Convención sobre os Dereitos do Neno (CDN), normativa na que se entende por nena ou neno toda persoa menor de dezoito anos, agás que





alcance antes a maioría de idade segundo a lei que lle sexa aplicable (Convention on the Rights of the Child, resolución 44/25, do 20 de novembro de 1989). Trátase dun tratado internacional de dereitos humanos aprobado o 20 de novembro de 1989 pola Asemblea Xeral das Nacións Unidas, e ratificado por todos os estados agás por Estados Unidos. No Estado español foi ratificada o 30 de novembro de 1990, entrando en vigor o 5 de xaneiro de 1991 (*Boletín Oficial del Estado* [BOE], 313, do 31 de decembro de 1990).

Este tratado está formado por 54 artigos nos que tal e como sinala a United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF] (UNICEF, 2015) se recoñece que as nenas e nenos son persoas con dereitos ao pleno desenvolvemento físico, mental e social, con dereito a expresar libremente as súas opinións, ademais a Convención representa un modelo para a saúde, a supervivencia e o progreso do conxunto da sociedade.

Na CDN recóllese un aspecto de especial consideración que é o interese superior da nena ou neno. No artigo 3 dispónse que todas as medidas, respecto das nenas e nenos, establecidas por institucións públicas ou privadas de benestar social, os tribunais, as autoridades administrativas ou órganos lexislativos, deben estar baseadas tendo en consideración fundamental que atenderán ao interese superior da nena ou neno. Correspóndelles aos Estados Parte asegurar unha axeitada protección e coidado, cando nais e pais, ou outras persoas responsables, non teñen capacidade para facelo (Convention on the Rights of the Child, resolución 44/25, do 20 de novembro de 1989).

No referido á educación, a CDN entre outros aspectos recolle que as nenas/os teñen dereito á educación, e é obriga do Estado asegurar polo menos a educación primaria gratuíta e obrigatoria. Ademais os Estados Parte adoptarán as medidas necesarias para garantir que a aplicación da disciplina escolar respecte a dignidade humana da nena ou neno e de conformidade coa CDN. (Convention on the Rights of the Child, resolución 44/25, do 20 de novembro de 1989).

No ámbito europeo é de importancia destacar o labor da Comisión Internacional sobre a Educación para o Século XXI, constituída en 1993 e financiada pola United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Esta comisión publicou un informe para a UNESCO sobre a educación para o século XXI (Delors, 1996), no que considera a educación en e para a convivencia como un dos principios da educación e como unha das catro aprendizaxes fundamentais, e no que establece que a educación ao longo da vida baséase en catro piares: aprender a coñecer, aprender a facer, aprender a ser, e aprender a convivir. Neste último principio sinalase a importancia de desenvolver a comprensión da outra persoa e a percepción das relacións de interdependencia, facendo proxectos en común e preparándose para abordar os conflitos, respectando valores como: pluralidade, comprensión mutua e paz (Delors, 1996).

Respecto da mediación a nivel europeo, está publicado o Libro verde sobre as modalidades alternativas de solución de conflitos no ámbito do dereito civil e mercantil (Comisión das Comunidades Europeas, COM/2002/0196 final, do 19 de abril de 2002). Neste recóllese que as alternativas de solución de conflitos (*Alternative Dispute Resolution* [ADR]) teñen un interese renovado na Unión Europea por tres motivos: a) pola toma de conciencia da nova aparición das ADR no beneficio das persoas; b) porque as ADR son obxecto de especial atención por parte dos Estados Membros, interese e atención que se traduce en documentos de carácter lexislativo;





c) as ADR figuran unha prioridade política para as institucións da Unión Europea ás que lles corresponde promover estas ADR, pretendendo o mellor contexto posible para o seu desenvolvemento e garantir a calidade destas. Este documento representa unha oportunidade para dar a coñecer as ADR e permite facer máis accesibles as iniciativas adoptadas a nivel comunitario polos Estados Membros.

A nivel europeo tamén está aprobada a Directiva 2008/52/CE do Parlamento Europeo e do Consello sobre certos aspectos da mediación en asuntos civís e mercantís (*Diario Oficial da Unión Europea* [DO] L 136/3-L 136/8, do 24 de maio de 2008). Esta normativa entende a mediación como un procedemento estruturado, no que dúas ou máis partes en conflito procuran de forma voluntaria acadar por si mesmas un acordo sobre a solución do seu conflito coa axuda dunha mediadora ou mediador. Un dos aspectos de especial importancia que recolle esta Directiva é a incorporación ao ordenamento xurídico dos Estados Membros, establecendo que estes porán en vigor as disposicións legais, regulamentarias e administrativas necesarias para dar cumprimento á mencionada directiva.

1.2 Normativa estatal

A norma suprema do ordenamento xurídico español é a Constitución española (BOE, 311, do 29 de decembro de 1978). No referido á educación, este texto normativo establece que: todas as persoas teñen dereito á educación, recoñécese a liberdade de ensinanza, regúlase que a ensinanza básica é obrigatoria e gratuíta, e dispón que “a educación terá por obxecto o pleno desenvolvemento da personalidade humana no respecto aos principios democráticos de convivencia e aos dereitos e liberdades fundamentais” (Artigo 27.2).

No Estado español o sistema educativo conta con diversas reformas lexislativas. As primeiras leis que declararon a educación como servizo público foron a Lei 14/1970 xeral de educación e de financiamento da reforma educativa (BOE, 187, do 6 de agosto de 1970), e a Lei orgánica (LO) 8/1985 reguladora do dereito á educación (BOE, 159, do 4 de xullo de 1985). A lexislación vixente actualmente en materia educativa é a LO 3/2020 pola que se modifica a LO 2/2006 de educación [LOMLOE] (BOE, 340, do 30 de decembro de 2020). Esta lei dispón que o sistema educativo español inspírase en diferentes principios, no referido á convivencia sinala como principios: a educación para a convivencia, a prevención de conflitos e a resolución pacífica destes, e tamén para a non violencia en todas as áreas da vida persoal, familiar e social, e especialmente na do acoso escolar e ciberacoso coa finalidade de lle axudar ao alumnado a recoñecer calquera forma de maltrato, abuso sexual, violencia ou discriminación e responder fronte a ela.

A educación primaria está formada por tres ciclos de dous anos académicos e a súa organización establécese por áreas tal e como recolle a LOMLOE, orientadas a desenvolver as competencias do alumnado. Destacar que ademais das áreas de coñecemento básicas tamén se inclúe nalgún dos cursos do 3.º ciclo a Educación en Valores cívicos e éticos, nesta área inclúense contidos como: o coñecemento e respecto dos dereitos humanos e da infancia, a educación para o desenvolvemento sostible e a cidadanía mundial, a igualdade entre mulleres e homes, o valor do respecto á diversidade, o fomento do espírito crítico e a cultura da paz e non violencia (BOE, 340, do 30 de decembro de 2020).





Resúltanos de importancia facer mención neste apartado do seguinte decreto legislativo: o Real decreto 275/2007, do 23 de febreiro, polo que se crea o que asesora sobre cuestións referidas á aprendizaxe da convivencia escolar. Entre as súas funcións tamén está a de fomentar accións que faciliten melloras do ambiente escolar, e a prevención de: violencia nos centros educativos, acoso escolar e *ciberbullying*.

No referido á lexislación sobre mediación, no Estado español esta está regulada pola Lei 5/2012, do 6 de xullo, de mediación en asuntos civís e mercantís (BOE, 162, do 7 de xullo de 2012), que foi elaborada para dar cumprimento á normativa europea da Directiva 2008/52/CE (DO L 136/3-L 136/8, do 24 de maio de 2008); e tamén pola norma que desenvolve a mencionada lei, o Real decreto 980/2013, do 13 de decembro (BOE, 310, do 27 de decembro de 2013).

Por último, resúltanos de importancia facer referencia á Lei orgánica 8/2021, do 4 de xuño, de protección integral á infancia e a adolescencia fronte á violencia (BOE, 134, do 5 de xuño de 2021). Unha lei que ten como obxecto:

garantir os dereitos fundamentais dos nenos, nenas e adolescentes a súa integridade física, psíquica, psicolóxica e moral fronte a calquera forma de violencia, asegurando o libre desenvolvemento da súa personalidade e establecendo medidas de protección integral, que inclúan a sensibilización, a prevención, a detección precoz, a protección e a reparación do dano en todos os ámbitos nos que se desenvolve a súa vida. (Artigo 1.1)

Este texto normativo incorpora unha nova figura profesional para todos os centros educativos nos que cursen estudos persoas menores de idade: a coordinadora ou coordinador de benestar e protección. Este perfil profesional deberá actuar baixo a supervisión da persoa que teña a dirección ou titularidade do centro educativo.

1.3 Normativa autonómica

En Galicia creouse o Observatorio Galego da Convivencia Escolar que está regulado polo Decreto 85/2007, do 12 de abril, (*Diario Oficial de Galicia* [DOG], 88, do 8 de maio de 2007), e que ten como finalidade analizar e propor actuacións de investigación, prevención e intervención en relación coa mellora do clima escolar, e tamén ser canle de participación do conxunto de sectores con responsabilidades no ámbito da convivencia.

Ademais do decreto mencionado, a convivencia escolar en Galicia está regulada pola Lei 4/2011, do 30 de xuño, de convivencia e participación da comunidade educativa (DOG, 136, do 15 de xullo de 2011), que regula as normas básicas de convivencia nos centros educativos e a participación directa das familias así como do resto da comunidade educativa no ensino e no proceso educativo; e polo decreto que a desenvolve, Decreto 8/2015, do 8 de xaneiro (DOG, 17, do 27 de xaneiro de 2015), que entre outros aspectos dispón os fins das normas de convivencia nos centros docentes.





En canto a documentos e recursos complementarios sobre a convivencia escolar, no Decreto 8/2015 (DOG, 17, do 27 de xaneiro de 2015) regúlase o plan de convivencia (PC), e este é un documento no que se articula a convivencia escolar, a prevención de conflitos e a súa resolución pacífica, incluída a mediación na xestión dos conflitos. O PC integrará o principio de igualdade entre mulleres e homes, e establecerá as liñas xerais do modelo de convivencia que se pretende implantar, os obxectivos específicos que cómpre acadar, as normas que a regulan e as accións que se deben desenvolver para a consecución dos obxectivos proxectados.

Para coñecer o estado da convivencia no centro, e de ser o caso, a conflitividade detectada neste, a análise ou o diagnóstico da situación é o punto de partida; o Decreto 8/2015 (DOG, 17, do 27 de xaneiro de 2015) regula que recollerá, como mínimo, os seguintes aspectos: características do centro e do seu contorno que contextualizan a intervención educativa; aspectos da xestión e organización do centro que inflúen na convivencia; estado das relacións e da participación na vida do centro por parte do profesorado, do alumnado, das familias e do persoal de administración e servizos e de atención educativa complementaria, así como doutras institucións e entidades do contorno; conflitividade detectada no centro, indicando o tipo e número de conflitos que se producen e os sectores implicados nestes; e as actuacións desenvolvidas no ámbito da convivencia e efectividade destas.

O Decreto 8/2015 (DOG, 17, do 27 de xaneiro de 2015) tamén recolle as actuacións, as medidas ou os programas que se poden desenvolver para favorecer unha convivencia de calidade, e enuméranse as seguintes: actuacións organizativas, curriculares e de coordinación; actuacións dirixidas a garantir a participación da comunidade educativa; actuacións dirixidas á prevención de condutas contrarias ás normas de convivencia, incluído un protocolo para a prevención, a detección e o tratamento das situacións de acoso escolar; medidas que poden aplicar no centro para previr, detectar, mediar e resolver os conflitos que poidan xurdir; e medidas ou programas específicos para promover a convivencia no centro, que fomenten o diálogo, a corresponsabilidade e a cultura de paz. Ademais destas actuacións, recóllense as seguintes: actuacións preventivas para a detección da conflitividade; actuacións formativas en materia de convivencia escolar; programas relacionados coa mellora da convivencia nos centros e recursos educativos; medidas complementarias para a mellora da convivencia; aula de convivencia inclusiva; mediación escolar; escola de nais e pais; protocolos de actuación e documentos; e outras actuacións complementarias. Tamén recolle a importancia da difusión, seguimento e avaliación que se fagan destas actuacións, programas e medidas para a mellora da convivencia escolar.

As normas de organización e funcionamento (NOF), e as normas de convivencia, regúlanse no Decreto 8/2015 (DOG, 17, do 27 de xaneiro de 2015). As NOF son un documento institucional independente nos centros educativos e fundamentado no seu Proxecto educativo de centro, trátase dun conxunto de normas referidas á organización e funcionamento do centro e elabóranse coa participación e consenso de toda a comunidade escolar (alumnado e as súas familias, profesorado, persoal de administración e servizos), regúlanse aspectos como: a organización dos espazos e dos tempos, a distribución dos recursos, os procedementos de comunicación coas familias. As normas de convivencia son elaboradas polos centros educativos e teñen como obxectivo fundamental desenvolver unhas relacións positivas entre os diferentes membros da comunidade educativa. As normas de convivencia de cada centro concretarán os dereitos e deberes do alumnado, establecerán as condutas contrarias á convivencia e as correccións que





correspondan polo seu incumprimento, seguindo o previsto na Lei 4/2011 e no Decreto 8/2015. Estas normas, unha vez aprobadas, son de obrigado cumprimento por toda a comunidade educativa e estarán recollidas no plan de convivencia do centro; velarán polo seu cumprimento: o equipo directivo do centro, o claustro e o consello escolar, a través da comisión de convivencia.

No referido á mediación en Galicia, esta regúlase nos seguintes textos normativos. A Lei 4/2001, do 31 de maio, reguladora da mediación familiar (DOG, 117, do 18 de xuño de 2001), normativa que regula a institución da mediación familiar en Galicia. O Decreto 159/2003, do 31 de xaneiro, polo que se regula a figura do mediador familiar, o Rexistro de Mediadores Familiares de Galicia e o recoñecemento da mediación gratuíta (DOG, 34, do 18 de febreiro de 2003). E a Lei 3/2011, do 30 de xuño, de apoio á familia e á convivencia de Galicia (DOG, 134, do 13 de xullo de 2011), que dispón que ten como finalidade o recoñecemento da familia como estrutura básica da sociedade e ámbito natural de desenvolvemento da persoa, para isto regula a obriga que os poderes públicos da Comunidade Autónoma de Galicia teñen de apoiar e protexer as familias e as persoas que a forman, especialmente as nenas/os e as persoas adolescentes.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 O conflito

2.1.1 Aproximación ao concepto de conflito

Trátase dun concepto definido dende unha gran diversidade de realidades sociais, polo tanto non hai consensuada unha definición do conflito de carácter único e universal, non obstante existe un importante consenso en colocar ao conflito no contexto natural das relacións humanas (de Diego e Guillén, 2010).

Segundo a Torrego (2017) os conflitos poden ser definidos como situacións nas que entran en desacordo ou oposición dúas ou máis persoas debido a que son consideradas incompatibles as súas necesidades, intereses, posicións, valores ou desexos, nos que teñen un importante papel as emocións e os sentimentos, e sitúase nun contexto social e normativo que o implica e o condiciona. O autor tamén sinala que, do conflito, a relación entre as partes implicadas pode resultar fortalecida ou deteriorada, dependendo de como se desenvolva o proceso de resolución deste.

Tendo en consideración o conflito interpersonal, é dicir, aquel que aparece como resultado da convivencia con outras persoas, Salinas, Posada e Isaza (2002) salientan que este conflito:

aliméntase das diferenzas, dos puntos de vista diverxentes, dos intereses múltiples. Manifesta un rango de complexidade crecente, na medida en que se amplían os ámbitos de relación entre os individuos, coa familia próxima, cos amigos, cos veciños do barrio, os compañeiros de escola, os membros da comunidade. Implica un e outros, supón o intrapersonal e o interpersonal en tensións conxuntas e conciliacións diversas. (p. 246)





Casamayor (1998) sinala que “un conflito se produce cando hai un enfrontamento dos intereses ou as necesidades dunha persoa cos de outra, ou cos dun grupo ou cos de quen ten a autoridade lexítima” (p. 18).

Unha das definicións con maior aceptación entre as persoas que estudan este fenómeno, tal e como indica Laca (2006), é a que define o conflito como a “diverxencia percibida de intereses, ou a crenza de que as aspiracións actuais das partes non poden lograrse simultaneamente” (Rubin, Pruitt e Kim, 1994, p. 5). Laca (2006) sinala que tendo en conta esta definición e tomando en consideración a frecuencia na que temos a percepción de que os nosos intereses resultánnos incompatibles cos de outras persoas ou grupos, collemos conciencia inmediata de que urxe abordar de forma construtiva un fenómeno tan habitual como doloroso na vida de todas as persoas.

O conflito é inherente á vida das persoas, un fenómeno natural. Neste sentido Vinyamata (2003) define o conflito como “sinónimo de loita, desacordo, incompatibilidade aparente, confrontación de intereses, crise, percepcións ou actitudes hostís entre dúas ou máis partes, o conflito é conatural coa vida mesma, está en relación directa co esforzo por vivir” (p. 97). Na mesma liña, Boqué (2005) entende que o conflito “é un feito cotián, xa que forma parte da vida das persoas e que se produce nos diferentes ámbitos nos que nos movemos, xa sexa persoal, familiar, escolar, laboral, veciñal, social etc.” (p. 20).

En ocasións, e dende unha visión tradicional, os conflitos asóciáanse a conceptos negativos como hostilidade, guerra, loita e violencia. Non obstante, entendendo os conflitos como feitos naturais, estes non os podemos catalogar como positivos ou negativos senón que depende da nosa resposta ante estes (Boqué, 2003).

Alzate (2017) tamén defende que os conflitos de por si non son negativos nin positivos. Sinala que algúns dos nosos significados negativos sobre os conflitos recibímolos a través de axentes de socialización como a familia, o profesorado, os medios de comunicación, compañeiros/os, e tamén das nosas propias vivencias. Na mesma liña Vinyamata (1999) entende o conflito como unha “confrontación de intereses, percepcións ou actitudes entre dúas ou máis partes. Esta confrontación non debería interpretarse de maneira negativa, xa que os conflitos posen aspectos positivos que permiten un desenvolvemento que beneficie a todas as partes implicadas” (p. 137). Tal e como indica del Campo (2002):

outorgar papeis de bos e malos ou entrar nunha lóxica de perdedores e gañadores, supuxo entender o conflito como unha situación negativa e rexeitable, que impide aproveitar as potencialidades que este pode presentar se se lle atribúe un sentido positivo, vinculado ao desenvolvemento e enriquecemento persoal. (p. 165)

Dende unha perspectiva positiva e transformadora, o conflito pode ser considerado como xerador de cambio, tal e como sinala Boqué (2003) “como a enerxía, os conflitos non se crean nin se destrúen, só se transforman” (p. 117). Seguindo a Pérez Serrano e Pérez de Guzmán (2011), se o conflito se resolve de forma favorable supón unha oportunidade de aprendizaxe e fai crecer as persoas.





Tendo en conta as achegas, das diferentes autoras e autores, sobre o conflito expostas neste apartado do traballo, entendemos o conflito como un proceso natural e inherente na vida das persoas, proceso que abordado de forma adecuada pode supor unha oportunidade de aprendizaxe e crecemento persoal e social.

2.1.2 Fases do conflito

Ao analizar o conflito como proceso, Suares (1996) propón cambiar o concepto conflito polo de proceso conflictivo, por tratarse dun fenómeno con entidade propia que se crea, medra e se desenvolve, e poderá ser solucionado ou perpetuarse. O conflito entendido como proceso presenta diferentes fases. A continuación presentamos dous modelos de fases do conflito. Un deles é o que propón Alzate (2017), no que refire que o ciclo do conflito semella que presenta unha serie de fases que fan que se perpetúe este ciclo. O autor sinala catro fases no ciclo do conflito: fase 1, actitudes e crenzas; fase 2, o conflito; fase 3, a resposta; e fase 4, o resultado. Na fase 1 refire que o ciclo do conflito comeza por nós mesmas, e polas nosas crenzas e actitudes con relación ao conflito que lle afectan á maneira na que damos resposta cando xurde un conflito. Na fase 2 prodúcese o conflito. Na fase 3 comezamos a actuar dando unha resposta ante o conflito con base no noso sistema de actitudes e crenzas persoal. Por último, na fase 4 a resposta conduce en moitas ocasións ao mesmo resultado, en gran medida o resultado do ciclo do conflito serve de reforzo ao noso sistema de crenzas e tradúcese na perpetuación dun mesmo patrón. Outro dos modelos de fases do conflito é o que nos propoñen as autoras Pérez Serrano e Pérez de Guzmán (2011):

- A. **O conflito está latente:** percíbense situacións de incomodidade.
- B. **O conflito comeza a manifestarse:** os implicados toman conciencia da situación e comprométese emocionalmente.
- C. **Aparecen síntomas de tensión:** comezan a aparecer cambios nos contidos e formas de comunicación.
- D. **Posicionamento das partes:** poden comezar a xurdir hostilidades entre os implicados.
- E. **Maniféstanse condutas esteoreotipadas:** comezan a aparecer mensaxes ocultas, sentimentos de superioridade/inferioridade e malos entendidos. Trátase de ferir os puntos máis vulnerables do outro.
- F. **Aparición de novos roles:** o perseguidor acosa a vítima e esta manifesta resentimento.
- G. **Deterioración da comunicación:** comezan a debilitarse e, incluso, chegan a romperse, as canles de comunicación.
- H. **Comprensión inadecuada dos feitos:** distorsión do que aconteceu realmente.
- I. **Subestímanse coincidencias e magnifícanse discrepancias.**
- J. **Xorden actitudes que dificultan os vínculos:** autoritarismo, descualificación e discriminación. (pp. 25-26)

2.1.3 Elementos do conflito

Seguindo a Lederach (2000), cando facemos unha análise dos elementos dos conflitos ou cando intervimos neles, é importante distinguir tres aspectos presentes en todos: as persoas





implicadas no conflito, o proceso do propio conflito, e o problema que se presenta. O elemento *persoa(s)* está relacionado coas persoas que participan do conflito e que están implicadas de forma directa ou indirecta, tanto no propio conflito como na súa resolución, neste elemento están en relación aspectos como: poder, percepcións, emocións e sentimentos, posicións, intereses e necesidades, e valores e principios. O elemento *proceso* é de importancia para coñecer detalles do conflito: a súa dinámica, a súa historia, o seu desenvolvemento. O elemento *problema(s)* aporta información sobre a esencia e fundamento do conflito.

2.1.4 O conflito no ámbito escolar

Tendo en conta todo o exposto sobre o conflito neste traballo, no referido aos conflitos nos centros educativos, entendemos que son inevitables, neste sentido compartimos a achega de Viñas (2004), entendendo os conflitos como “un fenómeno natural de todas as organizacións. Polo tanto, é normal que nas aulas e nos centros educativos se produzan de forma continua” (p. 13). Ademais de inevitables, e tal e como sinalan Ortega e del Rey (2004), son necesarios. Favorecen unha oportunidade de crear contextos de aprendizaxe, no que poñer en práctica habilidades sociais e estratexias de resolución de conflitos. Dende unha visión similar Novella e Puig (2003) refiren que soamente cando temos unha percepción dos conflitos escolares como algo anómalo e difícil de abordar, perdemos unha boa oportunidade para educar e facer da abordaxe ao conflito un recurso pedagóxico. Seguindo a Vinyamata (2005):

educar para o conflito é coñecer as súas orixes e causas, saber explicar tamén aquelas habilidades prácticas e concretas que permitan aceptar o outro, a un mesmo, a diferenza, que ensinen a convivir coa incerteza, a superar crises, máis que a tolerar, a verse reflectidos no outro. (p. 15)

No referido as causas dos conflitos escolares, consideramos que estas son múltiples, tal e como sinalan Pérez Serrano e Pérez de Guzmán (2011). Estas autoras fan referencia ás seguintes causas: a organización escolar e estrutura do centro; o profesorado autoritario; o currículo escolar; a influencia familiar; as características evolutivas que presenta o alumnado; a crise de valores; o contorno social. Este último ten unha influencia importante, xa que na escola reproducense comportamentos que se dan noutros ámbitos. Outro autor que sinala as causas dos conflitos na institución escolar é Jares (1993), que indica que a conflitividade nas escolas soamente cabe entendela “dende a dialéctica do sistema educativo e as políticas xerais cara el orientadas e os procesos micropolíticos que no seo de cada centro escolar ten lugar” (p. 123). Tendo en conta o anterior, o autor categoriza a orixe dos conflitos no contexto escolar en catro categorías relacionadas entre si: ideolóxico-científicas, relacionadas co poder, relacionadas coa estrutura, relacionadas con cuestións persoais e de relación interpersonal.

Con respecto á tipoloxía dos conflitos, Viñas (2004) sinala que existen diferentes tipos de conflitos e categorízalos en catro grandes categorías: *conflitos de poder*, que son aqueles que se dan en relación coas normas; *conflitos de relación*, nestes unha das partes implicadas é superior á outra, xerarquicamente ou emocionalmente, son os casos de acoso escolar ou *bullying*; *conflitos de rendemento*, son os conflitos relacionados co currículo, que se presentan cando existe un





desequilibrio entre as aprendizaxes académicas que debe acadar o alumnado e o que ofrece o centro educativo; e *conflictos interpersoais*, aqueles que se dan na relación entre as persoas da comunidade escolar.

Tras facer unha revisión de diferentes autoras e autores como: Fernández (1999), Olweus (2004), Martín et al. (2005), Torrego (2006), e Pérez Serrano e Pérez de Gúzman (2011); entendemos que os conflitos que se producen no ámbito escolar tamén se poden agrupar nos seguintes tipos: comportamentos disruptivos, comportamentos inapropiados de alumnado a profesorado ou de profesorado a alumnado, maltrato aos medios escolares, e acoso e intimidación entre iguais no medio escolar.

2.2 A mediación

Entre os métodos de resolución de conflitos alternativos ao proceso xudicial, neste apartado abordamos a mediación. Nesta non hai persoas vencedoras nin vencidas, e favorece a participación cidadá e as formas non adversariais de xestión de conflitos (Boqué, 2003), motivo polo que tamén é un proceso idóneo para os conflitos nos que as partes implicadas deban ou queiran continuar coa súa relación (Holaday, 2002). Resúltanos de interese destacar que a mediación representa unha importante achega no ámbito educativo (Pérez Serrano e Pérez de Guzmán, 2011). Tal e como xa sinalaba Moore (1997) “a mediación estase volvendo cada vez máis popular como medio para a resolución de disputas porque as persoas estiman que é o camiño preferible que pode levarnos a vivir en mellores comunidades” (pp. 265-266).

2.2.1 Aproximación ao concepto de mediación

Tras revisar bibliografía sobre a materia, observamos que se trata dun concepto definido dende diferentes perspectivas, e respondendo a esa diversidade a mediación é considerada un método, un proceso ou unha estratexia. Seguindo a Boqué (2003), cando se refire a intentar definir a mediación, “non é, en modo ningún, unha pretensión trivial; implica entrar nun discurso teórico complexo, en tanto en canto proveñen de ámbitos disciplinarios discordantes e vese engrosado por un cúmulo de prácticas, se cabe, aínda máis inconexas” (p. 21).

Para Kressel e Pruitt (1985) a mediación é a intervención dunha terceira parte neutral, nun proceso de negociación para que as partes implicadas acaden un acordo satisfactorio. Achega unha definición similar de Armas (2003) referindo que se trata dun proceso de resolución de conflitos, no que se atopan dúas partes implicadas que acoden de forma voluntaria a unha terceira persoa que mediará entre ambas para que intenten chegar a un acordo que satisfaga a ambas as partes. Para este último autor mencionado, unha característica da mediación é que se trata dunha negociación cooperativa, debido a que promove unha solución na que ambas as partes conseguen algún aspecto favorable.

Pérez Serrano e Pérez de Gúzman (2011) sinalan que a mediación é unha estratexia esóxena, na que as partes implicadas no conflito acoden de forma voluntaria. Estas autoras tamén definen





a mediación como “un método para resolver conflitos e disputas, baseado na confidencialidade, na que as partes están asistidas por unha terceira persoa neutral, que facilita a comunicación e o diálogo” (p. 32).

Seguindo a Jares (2001) a mediación pode definirse como un procedemento de resolución de conflitos, trátase da intervención dunha terceira persoa: imparcial, allea ao conflito, aceptada polas partes, e sen poder de decisión; que ten como obxectivo facilitar que as partes acaden por si mesmas un acordo a través do diálogo. Na mesma liña, considerando a mediación como proceso de intervención, Moore (1995) defínea como “a intervención nunha disputa ou negociación, dun terceiro aceptable, imparcial e neutral que carece dun poder autorizado de decisión para axudar as partes en disputa a acadar voluntariamente o seu propio arranxo mutuamente aceptable” (p. 44).

Para Munné e Mac-Cragh (2006) a mediación é un proceso de comunicación que se inicia coa voluntariedade das partes e que é facilitado por unha terceira persoa que é profesional da mediación, a cal non pode decidir os acordos resultados do proceso, considerando que son as partes as que, no caso de estímalo apropiado, cheguen a acordos e definan as características destes. Binaburo e Muñoz (2007) consideran a mediación como un proceso de:

comunicación entre partes en conflito coa axuda dunha ou varias persoas imparciais que procuran que as partes se escoiten nun espazo de liberdade e seguridade para que comprendan o conflito que viven e poidan chegar por elas mesmas a un acordo que lles permita recompoñer unha boa relación, non necesariamente a mesma relación previa ao conflito, encarar o conflito dende actitudes construtivas e actuar preventivamente de cara a mellorar as relacións cos demais e á busca da xestión positiva dos conflitos que poidan xurdir no futuro. (p. 139)

Tendo en conta as anteriores definicións, entendemos a mediación como: un método, proceso ou estratexia de xestión de conflitos; de carácter voluntario para as partes implicadas; baseado na confidencialidade e na negociación cooperativa; no que unha terceira parte, imparcial e neutral, que é experta en mediación e aceptada e escollida polas partes, facilita a comunicación e o diálogo entre as partes implicadas no conflito para que estas poidan acadar unha solución de mutuo acordo.

2.2.2 A mediación escolar

2.2.2.1 Aproximación ao concepto

Munné e Mac-Gragh (2006) sinalan que ante a realidade complexa da escola, que é un reflexo da convivencia na nosa sociedade, é necesario unha apertura nos momentos de conflito, e por isto amosan diferentes procedementos que poden convivir co obxectivo de acadar unha mellora da convivencia e das relacións na comunidade educativa. As formas de proceder que propoñen estas autoras son:





- **A sanción escolar:** é a pena que o regulamento do centro establece para aqueles que o incumpren. Sen posibilidade de diálogo. O poder recae na persoa que con autoridade fai respectar as normas preestablecidas do centro educativo.
- **A arbitrase escolar:** é un proceso de diálogo que se realiza entre as partes implicadas coa presenza dun terceiro que decide a resolución do conflito baseándose nos intereses dos implicados e na súa autoridade e coñecemento. O poder recae na terceira persoa con autoridade e competencia a cuxa decisión ambas as partes deben someterse.
- **A conciliación escolar:** é un proceso de diálogo que se realiza entre as partes implicadas, coa presenza dun terceiro, que lles axuda ás partes a decidir sobre a base dos seus intereses e necesidades. A diferenza do mediador, o conciliador pode realizar propostas de solución que as partes poden aceptar ou non. O poder segue a recaer nas partes, aínda que a solución veña do terceiro.
- **A mediación escolar:** é un proceso de diálogo que se realiza entre as partes implicadas coa presenza dun terceiro imparcial que non debe influír na resolución do conflito, pero que facilita o entendemento entre as partes. O poder recae no diálogo entre as partes. Non obstante, e dada a situación, este diálogo non podería darse sen un facilitador da comunicación.
- **A negociación escolar:** é un proceso de diálogo enfocado ao entendemento dun conflito entre as partes implicadas. Non existe a presenza dun terceiro e a resolución, se chega, realízase baseándose na vontade de todos os implicados. Todo o poder recae no diálogo entre as partes. (pp. 12-14)

Ortega e del Rey (2004) consideran que a mediación é o tipo de intervención máis empregada nos centros educativos para abordar os conflitos. Estas autoras citadas formulan a mediación escolar como unha proposta para construír a convivencia e previr a violencia. Na mesma liña, Binaburo e Muñoz (2007), consideran que a mediación escolar é unha ferramenta máis para favorecer un modelo de convivencia positivo e pacífico, que debe encadrarse nun programa de convivencia de maior amplitude e cun carácter educativo e preventivo.

Para Castellano (2005) a mediación escolar presenta un elemento educativo importante, debido a que favorece a xestión de conflitos de forma que as partes implicadas no conflito resulten beneficiadas. Ademais dunha solución construtiva ao conflito, tal e como sinala Boqué (2005), a mediación escolar tamén favorece o crecemento persoal, a mellora do clima social do centro; o aproveitamento das propostas de ensinanza-aprendizaxe; a innovación da cultura do centro, o traballo en equipo da comunidade educativa, a participación activa e responsable, a cohesión nun mundo diverso e o desenvolvemento activo da paz.

2.2.2.2 Orixe da mediación escolar

Tal e como sinalan Binaburo e Muñoz (2007), a historia da resolución de conflitos no ámbito escolar é relativamente recente, non obstante deuse un importante desenvolvemento de programas de resolución de conflitos e un gran crecemento destes por diferentes países.

Viana-Orta (2019) sinala que a orixe da mediación escolar no estado español pódese dicir que se produce arredor do 1994 en Euskadi, en 1996 en Cataluña, e en 1997 en Madrid. Seguindo a esta





autora, no estado español nace de experiencias illadas desenvolvidas por profesorado pioneiro con coñecementos doutras linguas ou de experiencias educativas noutros países, ou por grupos que xa comezaran a traballar en conflitos non escolares. Neste último caso está o exemplo do Centro de Resolución de Conflitos Gernika Gogoratuz.

Tal e como sinala Viana-Orta (2019): “debido ao éxito obtido polas experiencias de mediación escolar, dende o comezo dos anos 2000, as diferentes CCAA ao regular as súas normas de convivencia foron incluíndo de forma expresa a mediación escolar” (p. 13). A primeira comunidade autónoma en incorporar a mediación escolar na súa normativa foi Cataluña no 2003 coa Lei 21/2003, do 4 de xullo, de fomento da paz.

No caso de Galicia, tal e como se recolle no apartado *Marco Normativo* deste traballo, a convivencia escolar en Galicia está regulada pola Lei 4/2011, do 30 de xuño, de convivencia e participación da comunidade educativa, e polo decreto que a desenvolve, Decreto 8/2015, do 8 de xaneiro (*Diario Oficial de Galicia*, 17, 27 de xaneiro de 2015) que establece que os plans de convivencia dos centros deberán incorporar a mediación escolar.

2.2.2.3 Principios

Comezando os anos oitenta houbo programas de mediación comunitaria que procuraron trasladar o seu modelo á escola, co obxectivo de ensinarlle ao alumnado a mediar nos conflitos escolares (Binaburo e Muñoz, 2007). A transmisión do modelo comunitario aos centros escolares desenvolveuse con base en catro principios (Cohen, 2005): *o conflito é inherente á vida das persoas*, que pode ser utilizado por parte da comunidade educativa como unha oportunidade de aprendizaxe e crecemento persoal; *o conflito é inevitable*, tendo en conta isto, a aprendizaxe das habilidades para a resolución de conflitos é un factor esencial e educativo, tal como son outras materias do currículo escolar; *na meirande parte dos casos, o alumnado pode resolver os seus conflitos entre iguais* coa colaboración doutras/os alumnas ou alumnos, de forma tan favorable como coa axuda dunha persoa adulta; *alentar o alumnado a resolver os conflitos dende a cooperación en lugar de establecer castigos*, abordar as causas do conflito dende unha perspectiva cooperativa desenvolve a responsabilidade do alumnado e facilita a prevención de futuros conflitos.

Para Torrego (2017) o marco de referencia da mediación baséase nestes principios: concepción positiva do conflito; a mediación como técnica para resolver conflitos; emprego do diálogo para abordar os conflitos como alternativa a reaccións de carácter menos construtivo; a promoción de contextos de cooperación nas relacións interpersoais; o desenvolvemento de habilidades de autorregulación e autocontrol (para favorecer a toma de decisións); a práctica da participación democrática (para experimentar a importancia das súas opinións, sentimentos, desexos e necesidades, e contribuír a mellorar situacións inxustas); o desenvolvemento de actitudes de comprensión e empatía; que as partes implicadas sexan protagonistas ao abordar os seus conflitos (colaborando na busca dunha solución que beneficie a ambas as partes, o cal favorece que o acordo sexa asumido e respectado polas persoas implicadas no conflito).





Munné e Mac-Cragh (2006) defenden que a mediación, dende as súas potencialidades, crea un movemento que é o da cultura da mediación, o cal implica unha maneira renovada de relacionarse dende a docencia e un carácter de transformación no alumnado. As autoras citadas sinalan que a cultura de mediación recóllese nos seguintes principios:

- A. A humildade de admitir que moitas veces se necesita axuda externa para poder solucionar as propias dificultades.
- B. A responsabilización dos propios actos e das súas consecuencias.
- C. A procura dos propios desexos, necesidades e valores. O respecto por un mesmo.
- D. O respecto polos demais. A comprensión dos desexos, necesidades e valores do outro.
- E. A necesidade de privacidade nos momentos difíciles.
- F. O recoñecemento dos momentos de crises e dos conflitos como algo inherente á persoa.
- G. A comprensión do sufrimento que producen os conflitos.
- H. A crenza nas propias posibilidades e nas do outro.
- I. A potenciación da creatividade sobre unha base de realidade.
- J. A capacidade para aprender dos momentos críticos. A aposta por un avance que non sempre pode ser a través dun camiño chaira. (p. 85)

2.2.2.4 A persoa mediadora

A persoa profesional da mediación escolar é a terceira parte imparcial nun conflito que se intenta atender dende a mediación. Esta figura profesional facilítalles, ás partes implicadas no conflito, a abordaxe deste. Ademais de coñecer as técnicas de mediación e resolución de conflitos, tamén debe ser coñecedora da cultura da institución do contexto no que se produce e aborda o conflito (Pérez Serrano e Pérez de Gúzman, 2011). As autoras Munné e Mac Cragh (2006) propoñen que a persoa mediadora teña durante todo o proceso de mediación estas catro actitudes: *humildade*, a súa opinión ou criterio non debe interferir na mediación; *imparcialidade*, ten que gardar distancias fronte ás posicións e ás necesidades das partes implicadas no conflito; *independencia ante o conflito*, non forzará ningún tipo de acordo; e *paciencia*, actitude de importancia porque o proceso de mediación pode producir estrés e fatiga na persoa mediadora.

Para Vinyamata (2003) a persoa mediadora facilita que as partes implicadas no conflito cheguen por elas mesmas a acordos que se adapten aos seus intereses e expectativas mediante unha mellora da comunicación. Polo tanto esta figura profesional nin xulga, nin sanciona comportamentos, nin ten por obxectivo algunha solución. As súas funcións e competencias deben diferenciarse das de terapeutas, profesorado, profesionais da Educación Social, Traballo Social ou da Avogacía, a pesar de que moitas destas profesións teñan dentro das súas funcións a mediación.

Tendo en conta o exposto neste apartado, consideramos que a mediadora ou mediador é unha persoa especialista en mediación, que ten por finalidade facilitar unha mellora da comunicación e da forma de abordar os conflitos entre as partes implicadas nel, promovendo deste xeito que sexan as partes as que cheguen a un acordo mutuo por si mesmas.





3. MATERIAL E MÉTODOS

3.1 Obxectivos

A. O obxectivo xeral deste traballo de investigación é:

- Analizar os conflitos existentes na etapa de educación primaria nos CEIP da comarca Allariz-Maceda, así como as estratexias para a súa prevención e resolución.

B. Os obxectivos específicos son:

- Describir a existencia ou non de conflitividade na etapa de educación primaria nos CEIP da comarca Allariz-Maceda.
- Coñecer as accións, estratexias, medidas ou programas de mediación escolar e de mellora da convivencia que se desenvolven nos CEIP participantes no estudo.
- Analizar dificultades, necesidades e propostas de mellora no ámbito da convivencia e prevención/resolución de conflitos.

3.2 Metodoloxía da investigación

Este estudo está delimitado no marco cualitativo. Seguindo a Flick (2014) a investigación cualitativa pretende aproximarse á situación dende o interior da mesma realidade para entendela, describila e en ocasións poder explicar os fenómenos sociais. Na mesma liña, Ruiz Olabuénaga (2012) sinala que “os métodos cualitativos son os que salientan coñecer a realidade dende unha perspectiva *insider*, de captar o *significado particular* que cada feito atribúe o seu propio protagonista, e de contemplar estes elementos como *pezas dun conxunto sistemático*” (p. 17). Este último autor citado tamén refire que a investigación cualitativa representa a un propósito de comprensión global, entendendo o tema abordado sempre na súa totalidade e non de forma fragmentada ou illada, este tipo de investigación promove a proximidade e polo tanto implica non perder o contacto coa realidade inmediata.

O presente traballo desenvólvese a través da información recollida con entrevistas semiestructuradas a persoas participantes que forman parte da realidade obxecto do estudo. Seguindo a Flick (2004) a realidade estudada por este tipo de estudos de investigación non é dada, é construída por diferentes persoas.

Por último, destacar que esta investigación presenta entre outras as seguintes características que son consideradas por Pérez Serrano (2011) como principios do paradigma cualitativo: utilización de métodos cualitativos; perspectiva holística; non é xeneralizable; explora, describe e interpreta a realidade obxecto de estudo.

3.2.1 Participantes

O ámbito territorial no que se desenvolve o estudo é a comarca Allariz-Maceda. Unha comarca rural da provincia de Ourense que ten unha superficie de 382,15 km² e no período 2021





presentaba unha poboación de 14 123 habitantes (Instituto Galego de Estatística [IGE], 2022), e está composta polos seguintes concellos: Allariz, Baños de Molgas, Maceda, Paderne de Allariz, Xunqueira de Ambía e Xunqueira de Espadañedo.

A investigación desenvolveuse nos centros educativos de educación primaria existentes na comarca e nas súas respectivas asociacións de familias do alumnado: CEIP Padre Feijóo de Allariz e ANPA (Asociación de Nais e Pais do Alumnado) Airiña; CEIP de Baños de Molgas e ANPA do CEIP de Baños de Molgas; CEIP Plurilingüe de Maceda e ANPA CEIP Maceda; e CEIP Padre Crespo de Xunqueira de Ambía e AMPA Padre Crespo e AFA (Asociación de Familias do Alumnado) Arnoia. Segundo datos do IGE (2022) no período 2021 o número total de alumnado matriculado nestes centros era de 744, correspondendo 501 a primaria. E segundo datos facilitados polas respectivas direccións dos CEIP, os colexios da comarca presentan as seguintes cifras: o número total de alumnado é de 745, dos que corresponden 500 á etapa de primaria; o total de grupos de clase é de 42, dos que 27 son de primaria; o persoal docente na comarca representa un total de 79 profesionais; no total dos equipos de orientación hai 16 profesionais; e no referido ao persoal non docente son 22.

Na investigación participaron un total de quince persoas sete profesionais do persoal docente dos CEIP (dúas persoas por centro agás nun que participou unha; e ocupan os seguintes postos: catro son directora ou director do centro e tres forman parte de equipos de orientación), tres refiren identificarse como mulleres e catro como homes; e oito persoas representantes das asociacións de familias do alumnado (dúas representantes de cada centro), expresan todas elas identificarse como mulleres. O criterio establecido para participar no estudo foi o seguinte: para o persoal docente, a directora ou director do CEIP e unha persoa do equipo de orientación; para as representantes das familias do alumnado, que formasen parte da directiva da asociación.

Segundo os datos facilitados polas persoas participantes expoñemos o seguinte: no referido ao persoal docente participante, presenta unha media de experiencia profesional como docente de 14 anos; a idade media é de 45 anos, cun intervalo de idade que vai dende os 28 aos 58; seis das sete persoas participantes do persoal docente refiren ter algún tipo formación específica en mediación e resolución de conflitos, en gran medida expresan que se trata de algún curso de formación continúa dirixido ao profesorado. No referido ás persoas representantes das asociacións de familias do alumnado participantes, presentan unha media de 5,5 anos formando parte da asociación; e unha media de 4,25 anos na directiva da asociación; a idade media é de 39 anos, cun rango que vai dende os 31 aos 46; todas estas participantes refiren non ter formación específica en mediación e resolución de conflitos.

Por motivos de rigor científico, de confidencialidade e para garantir o anonimato das persoas participantes, no presente estudo para facer referencia a estas utilizaranse os seguintes códigos: *P1, P2, P3, P4, P5, P6* e *P7* (persoal docente, Dirección e Orientación); *A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7* e *A8* (persoas representantes das familias do alumnado).

3.2.2 Instrumentos de recollida de información

As entrevistas semiestruturadas son os instrumentos que se empregaron para a recollida de información. Esta técnica de investigación cualitativa é un espazo de construción de coñecemento





a partir da interacción entre a persoa entrevistada e a entrevistadora (Kvale, 2011), e foi implementada co persoal docente dos CEIP e coas persoas representantes das asociacións de familias do alumnado.

Para Ruiz Olabuénaga (2012) a entrevista é unha técnica para facilitar que unha persoa participante transmita de forma oral á persoa entrevistadora a súa definición e descrición da situación obxecto de estudo. Nesta mesma liña Kvale (2011) sinala que nas entrevistas se intentan recoller descrições da realidade da persoa entrevistada para a posterior interpretación con precisión e rigorosidade do significado dos fenómenos que se describen. Tamén no mesmo sentido, Taylor e Bogdan (1987) entenden as entrevistas cualitativas como “reiterados encontros cara a cara entre o investigador e os informantes, encontros estes dirixidos cara á comprensión das perspectivas que teñen os informantes respecto das súas vidas, experiencias ou situacións, tal como as expresan coas súas propias palabras” (p. 101).

3.2.3 Procedemento

Unha vez realizada a revisión documental e normativa sobre a materia obxecto de estudo e deseñada a investigación, procedeuse a solicitar a colaboración das persoas participantes. Contactouse coa dirección de cada un dos CEIP da comarca Allariz-Maceda, así como con representantes das asociacións das familias do alumnado dos respectivos centros. Nestes contactos convidáronse a participar na investigación, solicitóuselle ao CEIP poder entrevistar a directora ou director do centro así como a unha persoa do equipo de orientación, e ás asociacións de familias do alumnado solicitóuselles a participación de dúas persoas da súa directiva. A colaboración na investigación consistiu en participar nunha entrevista. As entrevistas desenvolvéronse nos meses de maio e xuño de 2022. No referido ao lugar no que se fixeron, do total de quince entrevistas realizadas, dez leváronse a cabo en espazos dos centros educativos de educación primaria, tres en espazos externos aos centros e dúas a través de salas de reunión en liña. A duración media das entrevistas foi dunha hora aproximadamente.

Antes das entrevistas coas persoas participantes asinouse con cada unha delas un acordo de consentimento informado. Documento no cal se informa sobre o estudo que se desenvolve, sobre a técnica de recollida de datos e a finalidade desta, e acórdanse as condicións de participación na investigación garantindo a confidencialidade e informando de que os datos recollidos só se empregarán con fins científicos. As persoas participantes, mediante o acordo, fixeron constar a súa conformidade coa participación na investigación logo de comprender as explicacións sobre a técnica de recollida de datos e a finalidade desta, e outorgaron consentimento para ser entrevistadas e para que fose gravada a sesión. Para a execución das entrevistas prestouse atención en crear un espazo que facilitase a participación.

3.2.4 Análise de datos

Unha vez desenvolvidas as entrevistas procedeuse a transcribir a gravación destas de forma literal para facilitar o proceso de análise da información recollida. Posteriormente fixéronse repetidas lecturas acompañadas de anotacións que permitiron familiarizarse coa información recadada e codificala. Tal e como sinala Soneira (2006) “codificar supón ler e reler os nosos





datos para descubrir relacións, e en tal sentido codificalas é xa comezar a interpretar” (p. 156). Seguindo a Chernobilsky (2006) a codificación consiste en asignar códigos a fragmentos de textos, para poder identificar e diferenciar desta maneira unidades de significado.

Para poder organizar e analizar a gran cantidade de información que se recolle nunha investigación cualitativa, o mellor método para facelo é codificar a información de forma adecuada reducíndoa a categorías (Ruiz Olabuénaga, 2012). Nesta investigación establecéronse categorías e subcategorías mediante un proceso de codificación supervisado por dúas persoas investigadoras, a profesora que titoriza e dirixe a investigación e o alumno investigador que a desenvolve. Ao participar dúas persoas na investigación permite detectar ou minimizar desviacións que poidan ser provocadas pola persoa investigadora (Flick, 2004). Tras realizar diferentes revisións estableceuse a categorización.

4. RESULTADOS

Tras elaborar un proceso de análise da información recollida, identificamos tres categorías primarias: i) existencia de conflitos nos centros; ii) accións preventivas e de resolución de conflitos dende os CEIP; e iii) dificultades, necesidades e propostas. Nalgunhas das diferentes categorías identificamos subcategorías ou categorías de segundo, terceiro e cuarto nivel de concreción, recollidas na seguinte táboa.

Táboa 1.

Categorías e subcategorías resultantes da análise de datos.

Existencia de conflitos nos centros	
Percepción dos conflitos	1.3 Características
Elementos dos conflitos	1.3.1 Frecuencia
1.2.1 Participantes	1.3.2 Espazos
1.2.2 Tipos de conflitos	1.4 Convivencia escolar e Covid-19
Accións preventivas e de resolución de conflitos dende os CEIP	
2.1 Medidas e accións que se desenvolven	2.1.7 Resultados
2.1.1 Actividades de carácter preventivo	2.1.8 Participación de elementos da comunidade educativa
2.1.2 Accións de resolución de conflitos	2.1.8.1 Familias
2.1.3 Accións de mediación escolar	2.1.8.2 Persoal non docente
2.1.4 Recursos e espazos	2.1.8.3 Alumnado
2.1.5 Profesionais que facilitan as accións	2.2 Escolas de familias do alumnado
2.1.6 Persoas destinatarias	





Dificultades, necesidades e propostas	
3.1 Dificultades para a mellora da convivencia	3.3 Propostas para a mellora da convivencia
3.1.1 Dificultades organizativo-administrativas	3.3.1 Escola de familias
3.1.2 Dificultades no profesorado	3.3.2 Mediación
3.1.3 Dificultades nas familias	3.3.3 Accións favorecedoras da convivencia
3.2 Necesidades non cubertas	3.3.4 Profesionais
3.2.1 Accións	3.3.4.1 Equipo de Orientación
3.2.2 Formación	3.3.4.2 Coordinadora ou Coordinador de benestar e protección
3.2.3 Recursos	

4.1 Existencia de conflitos nos centros

Nesta categoría observamos catro categorías de segundo nivel: i) percepción dos conflitos, ii) elementos dos conflitos, iii) características, e iv) convivencia escolar e Covid-19.

4.1.1 Percepción dos conflitos

Na presente subcategoría as persoas participantes describen o significado que lles dan aos conflitos que se producen nos centros educativos. Non describen conflitos que consideren graves, falan máis dende unha idea de conflitos de carácter leve. O profesorado participante maiormente percibe estes conflitos como unha situación que non é nin positiva nin negativa, e que en gran medida o seu resultado depende de como se xestionen e da solución á que se chegue, e en ocasións poden ser unha oportunidade de aprendizaxe. En menor medida, dúas participantes representantes das familias do alumnado, sinalan que consideran negativos os conflitos que se producen no centro e que existen moitos conflitos que consideran que non se abordan dunha forma adecuada. Un participante do profesorado refire que non ver grandes conflitos faille desconfiar porque considera que é probable que existan.

Eu a miña visión que teño sobre os conflitos neste centro... eu creo que é a punta do iceberg, coma sempre, e non vexo grandes conflitos, cousa que me fai desconfiar porque teñen que existir, entón non o estamos vendo, e os conflitos que vemos, desde o meu punto de vista, non son moi potentes. É dicir, a típica discusión dun neno nun patio, que me insultou, pero ten que haber conflitos moito máis profundos e moito máis potentes. (P4, liñas 1531-1536)





4.1.2 Elementos dos conflitos

Nesta subcategoría identificamos dúas categorías de segundo nivel:

- A. Participantes
- B. Tipos de conflitos

No referido a **participantes** nos conflitos que se producen nos CEIP, todas as persoas participantes refiren que maioritariamente os conflitos nese contexto son entre o alumnado. Describen, en maior medida, que non presentan un perfil determinado, non obstante, diferentes participantes dos catro centros sinalan que se dá máis entre nenos que entre nenas, e participantes de tres centros destacan que se presentan máis conflitos entre o alumnado do último ciclo de primaria. Participantes de tres CEIP tamén consideran que as familias e o profesorado tamén participan de conflitos aínda que en menor medida, e fundamentalmente trátase de conflitos entre familias ou entre familias e profesorado.

As persoas participantes no estudo perciben que os **tipos de conflitos** que en maior medida se presentan son entre alumnado, entre iguais, e son de relación e comunicación, e preséntanse agresións de tipo verbal e, en menos ocasións, tamén físicas. Describen que o alumnado tamén presenta comportamentos que definen como disruptivos, comportamentos inapropiados entre alumnado e tamén do alumnado co profesorado ou co persoal que colabora no comedor. Refiren tamén casos de intimidación entre iguais sen chegar a considerarse acoso escolar, estes últimos preséntanse de forma presencial e tamén a través das redes sociais. As persoas participantes tamén describen, en menor medida, a presenza de comportamentos inapropiados das familias co profesorado e incluso algún caso de comportamentos inapropiados de profesorado co alumnado. Definen que estes conflitos nos que participan familias e/ou profesorado, en gran medida, son causados por problemas na comunicación entre as partes.

4.1.3 Características

Dentro desta subcategoría detectamos dúas categorías de terceiro nivel: i) frecuencia, e ii) espazos.

A **frecuencia** na que se presentan os conflitos é percibida de forma diferente polas persoas participantes. En dous centros tanto o persoal docente participante como as persoas que representan as asociacións de familias, describen que se presentan conflitos diariamente debido á interacción natural entre diferentes persoas e refiren que a gran maioría son de carácter leve. Nos outros dous centros sinalan que os conflitos se dan de forma moi puntual, incluso os máis leves, e describen que se presentan nun intervalo que vai dende un á semana a oito ou dez veces en todo o curso.

No referido aos **espazos** nos que acontecen os conflitos, as persoas participantes describen que en maior medida son producidos no patio escolar, durante o xogo non organizado, e refiren que se trata dun lugar no que é máis difícil detectar a situación que causa o conflito. En tres centros tamén sinalan que outro dos lugares, ademais do patio, nos que máis conflitos se presentan é o comedor escolar; describen que é un momento máis sensible para o alumnado polo





número de horas que levan de actividade escolar estruturada, e pasan a un espazo menos estruturado. Sinalan en dous dos centros que quen se encarga de colaborar durante o xantar son familias que non necesariamente teñen unha formación específica para acompañar o alumnado neste espazo. Tamén está presente, en tres dos centros, o espazo virtual como lugar no que se orixinan diferentes conflitos entre o alumnado, as persoas participantes refiren que identifican casos puntuais pola dificultade que existe en detectar este tipo de conflitos dende o centro, debido a que habitualmente se producen fóra do centro escolar. En menor medida identifícase a aula como lugar no que se producen conflitos, non obstante sinalan que ao ser un contorno máis estruturado non son tan frecuentes; e tamén nos espazos comúns cando fan algún tipo de traslado polo centro para ir ao patio ou para ir a outra aula, por exemplo.

4.1.4 Convivencia escolar e Covid-19

Nesta subcategoría as persoas participantes describen que non se observaron diferenzas, como consecuencia da situación producida pola Covid-19, que consideren de importancia no referido á convivencia no centro por parte do alumnado e destacan que este amosou unha gran resiliencia. Tamén se destaca que a pesar de non notar diferenzas no referido á convivencia e conflitos, si que se describen algúns efectos da pandemia no alumnado que agora xa non están presentes: parte do alumnado amosouse máis sensible a nivel emocional, presentou dificultades pola falta de socialización que pronto se regularon, e casos de ansiedade e nerviosismo, en ocasións causados polo acompañamento de persoas adultas no que se transmitía certa inseguridade pola situación crítica do momento. Sinalar que catro participantes de tres centros diferentes refiren que se detectaron máis dificultades nas persoas adultas (profesorado e familias) que no alumnado, e que se viu afectada nalgúns dos casos a comunicación familias-centro, e tamén entre as propias familias, situación que baixou de intensidade segundo foi mellorando a situación da Covid-19. A participante A7 afirma que “a comunicación entre familias e o cole si que se viu afectada, non a comunicación en si senón todo o que xorde, parece que se magnificou todo, que por calquera cousiña que tal as familias estaban que saltaban” (liñas 5481-5484).

4.2 Accións preventivas e de resolución de conflitos dende os CEIP

Nesta categoría descríbense as accións, medidas e programas que se desenvolven dende os centros educativos para a prevención e a resolución de conflitos; e detectamos dúas subcategorías: i) medidas e accións que se desenvolven, e ii) escolas de familias do alumnado.

4.2.1 Medidas e accións que se desenvolven

Dentro desta subcategoría identificamos oito de terceiro nivel: i) actividades de carácter preventivo, ii) accións de resolución de conflitos, iii) accións de mediación escolar, iv) recursos e espazos, v) profesionais, vi) persoas destinatarias, vii) resultados, e viii) participación de elementos da comunidade educativa.





As persoas participantes sobre todo describen como **actividades de carácter preventivo** charlas de diferentes temáticas e accións dende as que se traballa transversalmente a prevención de conflitos e a mellora da convivencia. En menor medida desenvólvense programas específicos, cómpre destacar que estes están máis dirixidos aos cursos do último ciclo.

Entre as actividades que se describen están as seguintes: charlas para concienciar sobre o uso de Internet; contacontos; obradoiros; conmemoración de días internacionais; actividades co alumnado do instituto; actividades interxeracionais con persoas maiores; dinámicas nos propios patios; sesións de habilidades sociais; programas de igualdade e de concienciación sobre a violencia de xénero; programa de educación sexual; programa de educación emocional; programa de inclusión; formación permanente tanto do profesorado como do alumnado en materia de conflitos e convivencia; programa de prevención do acoso escolar.

As participantes que representan as asociacións de familias maiormente refiren certo descoñecemento das actividades de carácter preventivo e de mellora da convivencia que se levan a cabo dende os CEIP. A participante A4 sinala “non nos consta, igual internamente fan pero non nos consta” (liña 4312).

No referido ás **accións de resolución de conflitos** que se executan nos CEIP, as persoas participantes describen que, en maior medida, o profesorado dialoga coas partes implicadas para escoitalas e poder darlle unha solución ao conflito. Tamén é significativa a resolución de conflitos entre o propio alumnado. Neste sentido, nun dos CEIP esta negociación entre iguais desenvólvese a través dun programa de mediación entre iguais. En menor medida, as accións que se levan a cabo son: o uso da aula de convivencia; a participación da dirección do centro; intervención coas familias; participación do Consello Escolar ou da Comisión de Convivencia. As participantes das asociacións de familias sobre todo expresan certo descoñecemento do tipo de accións de resolución de conflitos que se executan. Nesta liña, a participante A2 expresa que “niso xa che digo é bastante opaco... a ver... si que o profesor fala cos pais... ese tipo de cousas si, pero como medidas que realmente se tomen para ter un esquema para cando nos pasen este tipo de cousas... eu non teño constancia do que se fai” (liñas 3778-3780).

En canto ás **accións de mediación escolar**, cómpre sinalar que soamente se desenvolven nun dos CEIP, no cal teñen en funcionamento un programa de mediación entre iguais, con alumnado mediador nas diferentes aulas. Describen que contan cun decálogo de actuación cando xorde un conflito e as accións de mediación do alumnado son supervisadas polo profesorado. Noutro centro describen que contan co programa, pero que non foi necesario poñelo en funcionamento.

Os **recursos e espazos** que se utilizan en gran medida para abordar a conflitividade son a aula e tamén o propio lugar no que se produce o conflito, ben sexa no patio, no comedor ou noutro espazo do centro. Outros recursos e espazos que se describen son: a Comisión de Convivencia, a biblioteca, recursos sociocomunitarios do contorno, entidades sen ánimo de lucro.

No referido a **profesionais que facilitan as accións** de prevención e resolución de conflitos, identificamos en maior medida: profesorado, titor/a do grupo, orientador/a e dirección. En menor medida, tamén participan profesionais externos ao centro como: a traballadora social que





desenvolve o programa de mediación nun dos CEIP, educadoras sociais que implementan programas de educación sexual nun dos colexios, profesionais da Psicoloxía e da Educación Social que desenvolven programas de acoso escolar nun dos centros educativos.

As **persoas destinatarias** das accións de prevención e de resolución de conflitos son maiormente o alumnado. En menor frecuencia hainas dirixidas ao profesorado e ás familias.

As persoas participantes sobre todo indican que os **resultados** que se obteñen coas accións e programas que se desenvolven para favorecer a convivencia escolar non son inmediatos senón que se van vendo a medio prazo, e que a frecuencia e a intensidade dos conflitos que se presentan indican que as medidas funcionan. En menor medida hai participantes que refiren que os resultados deberían ser diferentes para acadar unha mellora na convivencia.

A **participación de elementos da comunidade educativa** conforma unha categoría de terceiro nivel na que identificamos tres de cuarto nivel. Identificamos *familias*, na que se describe a importancia do papel das familias no proceso educativo do alumnado, comezando esa educación dende as propias familias e tamén a importancia de que estas colaboren no traballo feito dende os centros educativos. No referido ao *persoal non docente*, sinalan que cumpre o papel que lle corresponde, e tamén son un elemento que intenta mellorar a convivencia. A participante A1 indica “si que ten moito que ver, si, si que é verdade que aínda que non lle corresponda moitas veces porque non entra dentro do seu labor, pero entran igual” (liñas 3388-3389). En relación co papel do *alumnado* na mellora da convivencia, descríbese que en ocasións intentan chegar eles mesmos a acordos e solucionar entre eles os seus conflitos.

4.2.2 Escolas de familias do alumnado

As persoas participantes describen en gran medida que a existencia dunha escola de familias é moi necesaria para as familias, para o alumnado e incluso para o propio centro educativo. As participantes que representan ás asociacións de familias, maiormente describen que a pesar de considerar este tipo de escolas unha ferramenta de grande utilidade para a mellora da convivencia, así como para dotar de recursos educativos ás familias, consideran que tendo en conta a implicación das familias en actividades escolares, a participación sería moi baixa, polo que en menor medida algunhas participantes dubidan do seu posible funcionamento, neste sentido a participante A5 refire “creo que si que sería necesaria, o que non creo é que tivera suficiente afluencia de pais e nais para chegar a algo” (liñas 4721-4722).

De cinco asociacións de familias do alumnado existentes na comarca Allariz-Maceda, hai unha escola de familias creada por unha das asociacións, funciona en colaboración co CEIP, e está en funcionamento dende o presente curso académico. Dende esta escola de familias describen que se convoca ás familias cada dúas ou tres semanas, segundo as posibilidades que teñen. Para as sesións que desenvolven contratan a unha traballadora social e abordan temas como os seguintes: educación sexual, resolución de conflitos, algúns orientados máis á infancia e/ou adolescencia, integración da muller no rural, educación emocional. As actividades que levan a cabo están dirixidas algunhas delas soamente ás persoas adultas responsables da alumna/o (nai, pai, titor/a) e outras fanse coa participación tamén do alumnado. No referido á participación nesta escola, sinalan que maiormente son nais as que participan e valoran como positivo o número





de familias que participan por sesión. Nun dos centros refiren que teñen planificado crear unha escola de familias que lles gustaría implementar para o vindeiro curso académico, proxecto que nace da directiva do CEIP e contando coa colaboración da ANPA.

4.3 Dificultades, necesidades e propostas

Nesta categoría identificamos tres categorías de segundo nivel: i) dificultades para a mellora da convivencia, ii) necesidades non cubertas, e iii) propostas para a mellora da convivencia.

4.3.1 Dificultades para a mellora da convivencia

Dentro desta subcategoría observamos tres categorías de terceiro nivel: i) dificultades organizativo-administrativas, ii) dificultades no profesorado, e iii) dificultades nas familias.

As **dificultades organizativo-administrativas** que o persoal docente participante describe especialmente son a falta, en ocasións, de recursos económicos para poder desenvolver máis programas e actividades para a mellora da convivencia; e tamén a falta de tempos, por cuestións da propia organización escolar, que en moitas ocasións repercute en non poder abordar de forma adecuada os conflitos que presenta o alumnado, e moitas veces esa falta de tempo incluso afecta a coordinación do profesorado para atender a cuestións de convivencia. En menor medida describen: dificultades de temporalidade no posto, que dificulta a implementación e seguimento de programas por parte da persoa responsable de facelo; falta de espazos específicos para a convivencia como unha aula de convivencia; e a sobrecarga que presenta o profesorado a nivel curricular, burocrático e de expectativas. A participante P7 sinala que “principalmente falta de tempo porque hai unha sobrecarga de traballo no profesorado, a nivel burocrático, a nivel de traballo curricular, de expectativas e demais” (liñas 3097-3099).

As participantes que representan as asociacións de familias do alumnado sobre todo refiren que existen escasas axudas económicas para desenvolver programas e accións para a mellora da convivencia. En menor medida describen dificultades para programar actividades no centro educativo debido a que o centro xa ten a súa propia programación, aulas masificadas que dificultan a atención ao alumnado, escasa oferta de actividades extraescolares, e tamén se sinalan as dificultades que en ocasións se poñen dende a Consellería de Educación para o desenvolvemento de certas actividades das familias no centro.

O persoal docente participante describe como **dificultades no profesorado** a falta de formación específica sobre conflitos (tanto prevención, como detección, ou resolución) e sobre mediación, que en moitas ocasións leva a descoñecer o que está acontecendo ante un problema por dificultade de detección de indicadores. Incluso unha participante refire que percibe certo medo nalgunhas persoas do equipo ante casos de maior gravidade, medo a como xestionalo e ás posibles consecuencias coa familia e coa Administración; tamén se describe como dificultade a falta de traballo en equipo.

As **dificultades nas familias** que describen as participantes que representan ás familias son fundamentalmente a escasa participación e implicación das familias do alumnado na dinámica





escolar no referido a organizar e participar de actividades que fomenten a convivencia, así como para participar de forma activa na vida asociativa das asociacións de familias. Tamén se describe a existencia de conflitos e diferenzas entre familias, que no caso dun centro en concreto leva a que existan dúas AFA no mesmo CEIP funcionando de forma non coordinada.

4.3.2 Necesidades non cubertas

Nesta subcategoría detectamos tres categorías de terceiro nivel: i) accións, ii) formación, e iii) recursos.

As **accións** que o persoal docente considera necesarias son: desenvolver máis actividades que favorezan a convivencia como medida preventiva de conflitos; incrementar o traballo que se realiza respecto da mellora da convivencia e a mediación; crear e fortalecer unha rede de traballo entre o persoal docente, e encher de contido aqueles tempos do equipo de traballo que teñen escaso contido; así como máis educación emocional, tal e como indica o participante P5 a “educación emocional ten que estar presente e é unha materia pendente nos centros educativos, educación emocional se non hai un benestar claro emocionalmente non pode haber un bo rendemento” (liñas 2478-2480). Algunhas das representantes das familias refiren que é necesario mellorar a comunicación centro-alumnado e centro-familias. No referido á comunicación centro-alumnado, a participante A6 expresa “que se implicaran nisto, falar cos nenos, explicarlles, dialogar, para min falta moito diálogo cos nenos” (liñas 5229-5230).

Na **formación**, o profesorado participante destaca a necesidade de formación específica en materia de xestión de conflitos e de mediación, así como doutros temas que favorezan unha mellor convivencia. Unha persoa participante do persoal docente refire que esta formación debería ser de carácter obrigatorio, para que chegasen os coñecementos sobre unha realidade tan importante a todo o equipo de profesionais. As participantes representantes das familias sinalan a necesidade de formación no profesorado e nas familias sobre conflitos e mediación.

Entre os **recursos** que o profesorado participante consideran necesarios e que non están cubertos están: programa de mediación entre iguais, equipo de mediación, e a incorporación nos CEIP de profesionais especializados en conflitos e mediación. As participantes que representan as familias describen como necesidades non cubertas a existencia dunha escola de familias e tamén a incorporación nos CEIP de profesionais formados en mediación.

4.3.3 Propostas para a mellora da convivencia

Dentro desta subcategoría identificamos catro categorías de terceiro nivel: i) escola de familias, ii) mediación, iii) accións favorecedoras da convivencia, e iv) profesionais.

Na totalidade dos centros educativos, atopamos como proposta a creación e importancia da **escola de familias** como recurso formativo e de acompañamento ás familias no proceso educativo das súas fillas e fillos.

No referido á **mediación** propónse dende os diferentes CEIP a creación ou continuidade de programas de mediación. Dentro destas propostas recóllense: crear equipos de mediación;





implementar programas de mediación entre iguais; incorporar profesionais para abordar a prevención e xestión de conflitos; e aplicar instrumentos para mediar entre as familias e o centro educativo, fomentando unha mellora na comunicación que facilite a mellora da convivencia.

Tamén se fan diferentes propostas de **accións favorecedoras da convivencia**, por parte do profesorado e das familias participantes. Entre as propostas que describe o persoal docente están: promover máis actividades que faciliten unha mellora da convivencia; actividades formativas para o profesorado sobre conflitos e convivencia; mellorar a comunicación e coordinación cos servizos sociais comunitarios; establecer canles de coordinación docente, creando un foro con tempo e espazo para abordar asuntos de interese para a mellora da convivencia; incorporar as prácticas restaurativas e a linguaxe positiva; e traballar máis co alumnado cuestións como a educación emocional, a promoción da igualdade e a educación en valores. As participantes que representan as familias describen as seguintes propostas: mellorar a comunicación centro-familias; fomentar a convivencia coas familias; educar en positivo; aulas con menos alumnado; actividades para potenciar a convivencia; formación para o profesorado en resolución de conflitos e mediación; programas que favorezan a inclusión do alumnado.

Na subcategoría de terceiro nivel **profesionais** identificamos dúas de cuarto nivel. No referido a *equipos de orientación* tanto o profesorado como as familias participantes propoñen a incorporación de profesionais da acción social nestes equipos, en maior medida refiren que consideran que deberían ser profesionais da educación social, neste sentido a participante P3 sinala: “penso que polo menos un educador social especializado en mediación ou con coñecementos en, vai enriquecer os centros educativos e a acción da... ben da resolución de conflitos, mediación, neles” (líñas 1464-1466). En menor medida sinalan que poderían ser profesionais da psicología ou do traballo social, ou un equipo interdisciplinar que estea formado por profesionais da educación social e do traballo social. Respecto da *coordinadora ou coordinador de benestar e protección*, as persoas participantes maioritariamente propoñen que esta figura sexa cuberta por profesionais da educación social; en menor medida propoñen que sexa dende as disciplinas da Psicología, da Psicopedagogía ou do Traballo Social. A participante A8 propón que se trate dun equipo interdisciplinar a nivel comarcal, de forma que en cada centro houbera unha disciplina diferente e se coordinasen.

Non vexo que ese coordinador... saia dunha profesión soa, porque cada un pois iso, que igual non sei imaxina comarca Allariz-Maceda, por pór un exemplo, os coordinadores, pois que en Maceda houbera un educador social, en Xunqueira un psicólogo e en Allariz outro, e entre os tres axudan a coordinar. (líñas 6291-6294)

5. CONCLUSIÓN

Os resultados indican que as persoas participantes perciben os conflitos nos centros educativos como fundamentalmente de carácter leve. O profesorado percibe que os conflitos non son nin positivos nin negativos, e que o seu resultado depende de como sexan xestionados, e en ocasións poden ser unha oportunidade de aprendizaxe, na mesma liña que o recollido no marco teórico do presente traballo.





A maioría dos conflitos que se producen nos CEIP son entre alumnado, sen presentarse un perfil definido no referido a participantes do conflito, e trátase maiormente de conflitos de relación e comunicación, preséntanse agresións de tipo verbal e, en menos ocasións, físicas. Non obstante, tamén se describen como conflitos que presenta o alumnado: comportamentos de tipo disruptivo; comportamentos inapropiados entre alumnado e tamén do alumnado co profesorado ou co persoal do comedor; tamén casos de intimidación entre iguais sen chegar a considerarse acoso escolar, que se dan de forma presencial e a través das redes sociais. Con menor frecuencia preséntanse conflitos entre familias ou entre familias e profesorado, causados habitualmente por problemas de comunicación entre as partes.

A frecuencia coa que se presentan os conflitos percíbese de diferente forma segundo os centros, considerando nuns casos, que se producen diariamente de carácter leve e, noutros CEIP, refírense que de forma moi esporádica. Os espazos nos que se presentan son fundamentalmente o patio escolar, o comedor e o espazo virtual, porque son contextos non organizados e non estruturados, e ademais nos que é máis difícil detectar o conflito e polo tanto abordalo.

No referido á relación entre convivencia e Covid-19, non se identifican diferenzas en canto a conflitos e convivencia en relación co alumnado. Si que se presentaron consecuencias no plano emocional do alumnado, que non afectaron á convivencia e que pronto foi regulada polo propio alumnado, mostrando este unha gran resiliencia. Detectáronse máis dificultades nas persoas adultas, concretamente nas familias e profesorado, presentándose nalgúns casos problemas de comunicación familias-centro e tamén entre a propias familias, situación que tendeu a regularse segundo melloraba a situación da Covid-19.

Os resultados amosan que as accións de prevención que se desenvolven dende os CEIP son principalmente charlas de diferentes temáticas e accións dende as que se traballa, de forma transversal, a prevención de conflitos e a mellora da convivencia.

Dende os centros educativos execútanse accións de resolución de conflitos e as máis frecuentes son o profesorado dialoga coas partes implicadas para escoitalas e poder dar unha solución ao conflito; a resolución do conflito entre o propio alumnado, entre as persoas implicadas. Obsérvase unha falta de estrutura no procedemento de resolución dos conflitos entre o alumnado; esta negociación entre iguais desenvólvese a través dun programa de mediación entre iguais soamente nun dos centros.

Detéctase que, por parte das familias, existe certo descoñecemento tanto das accións de prevención como das de resolución de conflitos que se levan a cabo dende os CEIP.

Percíbese unha escasa presenza de accións de mediación escolar, soamente un dos centros ten implementado un programa de mediación entre iguais que está en funcionamento.

Obsérvanse poucos tempos e espazos específicos para abordar a prevención e resolución de conflitos. Sobre todo se xestionan os conflitos na aula ou no propio lugar no que se producen.





As persoas profesionais que facilitan as accións de prevención e resolución de conflitos son habitualmente: profesorado, titor/a do grupo, orientador/a e dirección. Nalgúns centros participan profesionais externos con formación específica en temas como mediación, educación sexual e acoso escolar. Non obstante, obsérvase unha escasa presenza deste tipo de profesionais nos centros, e os casos que hai son fundamentalmente colaboracións esporádicas.

O destinatario das accións de prevención e resolución de conflitos é principalmente o alumnado. Detéctanse escasas accións deste tipo dirixidas a familias ou profesorado.

Os resultados que se conseguen con estas accións (de prevención e resolución de conflitos) non son inmediatos, senón que se van vendo a medio prazo. Obsérvase que a frecuencia e a intensidade dos conflitos que se presentan nos centros indican que as medidas funcionan.

Detéctase un importante papel das familias no proceso educativo do alumnado. Tamén a importancia de que estas colaboren no traballo feito dende os centros educativos cunha participación na vida escolar.

Identifícase que tanto o profesorado como as familias consideran necesaria a existencia de escolas de familias, sendo a súa función de importancia para as familias, para o alumnado e tamén para o propio centro educativo. Non obstante, das cinco asociacións de familias do alumnado existentes na comarca, hai unha soa escola de familias creada por unha das asociacións, dende a que valoran a participación como positiva, e dende a que se detecta interese e implicación en traballar temas que lles facilite un mellor acompañamento ás súas fillas e fillos.

Os resultados indican que as principais dificultades que se identifican para a mellora da convivencia son, fundamentalmente, de tres tipos: *organizativo-administrativas*, como son a falta de recursos económicos para poder desenvolver máis accións para fomentar a convivencia, a falta de tempos por cuestión da propia organización escolar que en ocasións dificulta poder atender de forma adecuada os conflitos que se presentan, a falta de tempo moitas veces tamén afecta a coordinación do profesorado para atender a cuestións de convivencia; *dificultades no profesorado*, fundamentalmente falta de formación específica sobre conflitos e mediación; e *dificultades nas familias*, unha escasa participación e implicación das familias na dinámica escolar no referido a organizar e participar de actividades que fomenten a convivencia, así como para participar de forma activa nas dinámicas das asociacións de familias.

As principais necesidades non cubertas que se detectan están relacionadas con accións, formación, e con recursos. No referido a *accións*: desenvolver máis actividades que favorezan a convivencia como medida preventiva de conflitos; accións de mediación; crear e fortalecer unha rede de traballo entre o persoal docente; dar contido a aqueles tempos do equipo de traballo que teñen escaso contido; e máis educación emocional. Respecto das necesidades de *formación*: necesidade de formación específica para o profesorado e as familias en materia de xestión de conflitos e de mediación. No referido a *recursos* que se consideran necesarios e non están cubertos, identifícanse: programa de mediación entre iguais; equipo de mediación; incorporación nos CEIP de profesionais especializados en conflitos e mediación; e escolas de familias do alumnado.





Nos resultados identificamos diferentes propostas de mellora formuladas, entre as que podemos destacar a creación de escolas de familias; a creación ou continuidade de programas de mediación; promover máis actividades que faciliten unha mellora da convivencia; actividades formativas para o profesorado sobre conflitos e convivencia; mellorar a comunicación e coordinación cos servizos sociais comunitarios; mellorar a comunicación centro-familias; establecer canles de coordinación entre docentes, creando un foro con tempo e espazo para abordar cuestións de convivencia; a incorporación de profesionais da acción social nos equipos de orientación, entre outros aspectos para abordar a prevención e xestión de conflitos; e que a figura da coordinadora ou coordinador de benestar sexa cuberta por profesionais da educación social.

Unha vez finalizada a investigación, e tendo en conta a información recollida e os resultados obtidos, facemos as seguintes **propostas de mellora**:

- Fomentar iniciativas entre centros, especialmente aqueles que están adscritos ao mesmo instituto de educación secundaria, co fin de favorecer a comunicación e relación entre alumnado que posteriormente compartirá centro educativo, facilitando desta forma a transición á secundaria e favorecendo a convivencia.
- Crear espazos nos que o alumnado teña a oportunidade de participar na elaboración e construción de propostas para a mellora da convivencia. Para isto propoñemos fomentar unha cultura asemblearia e crear asembleas por aulas, e incluso grupos máis grandes, para favorecer que o alumnado poida expresar as súas opinións nun espazo construtivo que lle favoreza a autonomía e responsabilidade.
- Implementar talleres continuados no tempo sobre educación emocional, habilidades sociais, educación sexual, educación medioambiental, educación en igualdade, e educación en diversidades.
- Crear espazos de encontro e de reflexión entre profesionais de diferentes CEIP para favorecer sinerxías que faciliten o intercambio de aprendizaxes e boas prácticas.
- Formación en xestión de conflitos para todos os elementos da comunidade educativa.
- Facilitar propostas que fomenten a participación das familias.
- Deseño e implementación de patios máis inclusivos, para darlles máis espazo a elementos da natureza, fomentando dinámicas cooperativas e creando diferentes espazos dentro do mesmo patio.
- Cambiar cara a un enfoque restaurativo, un modelo de xestión que lle facilita ao alumnado asumir as súas responsabilidades, reparar os danos que causan e posteriormente reincorporarse ao grupo. A través de prácticas restaurativas como os círculos, que seguindo a Boqué (2020) estes “adoitan ser ‘proactivos’, especialmente no ámbito escolar onde o seu obxectivo é construír lazos de convivencia e comunidades fortes coa participación do grupo enteiro” (p. 18). Dende unha perspectiva socioeducativa, estes círculos resúltannos de interese porque se centran nas persoas e non nos seus actos.
- Fortalecer canles de comunicación coas familias, facilitándolles máis información sobre a dinámica do centro, de forma que poidan ter un maior coñecemento da realidade do centro e se promova unha maior implicación das familias na dinámica do CEIP.





- Crear unha escola de familias do alumnado en cada centro.
- Fomentar unha cultura da mediación nos centros educativos e implementar programas de mediación.
- Incorporar, nos CEIP, profesionais da educación social e do traballo social para garantir un acompañamento socioeducativo de calidade á infancia e unha atención social de proximidade dende o propio centro educativo.

Tendo en conta as conclusións expostas, e en relación cos **obxectivos** que nos formulamos neste estudo, consideramos que estes **se cumpriron**.

No referido a **futuras liñas de traballo**, consideramos que esta liña de investigación debe continuar desenvolvéndose, porque a xestión de conflitos e a mellora da convivencia repercute favorablemente en todos os elementos da comunidade educativa e todos eles están implicados, polo que require tamén da súa participación e implicación (*Estratexia galega de convivencia escolar 2015-2020*, 2017).

O presente estudo pretendía facer unha aproximación aos conflitos existentes na etapa de educación primaria nos CEIP da comarca Allariz-Maceda, así como as estratexias para a súa prevención e resolución. Pode ser de interese continuar abordando esta realidade cunha mostra máis ampla e contando tamén coa participación do alumnado, de forma que se poida ter un maior coñecemento da realidade obxecto de estudo.

Consideramos que resulta interesante desenvolver máis investigacións de carácter práctico nesta liña, para poder analizar a realidade dos centros e así adoptar medidas segundo a casuística e singularidade de cada centro. E así favorecer a elaboración de programas específicos sobre mediación e resolución de conflitos, e desta forma darlles resposta ás necesidades detectadas dende unha perspectiva integral e holística, para conseguir unha mellora da convivencia e, como consecuencia, un mellor acompañamento á infancia.

Tendo en conta as necesidades identificadas, o presente estudo podería ter **continuidade** coa elaboración dun proxecto mediante o cal se deseñe un programa de mediación para os CEIP, e un programa de atención e acompañamento ás familias mediante unha escola de familias.

Finalizado este traballo de investigación, queremos salientar que **un dos obxectivos que se formula** é compartir os resultados cos CEIP e coas asociacións de familias do alumnado participante, facendo desta forma unha devolución por se pode ser de utilidade de cara a deseñar e implementar programas e accións para a mellora da convivencia.

Por último, traemos de novo unha cita que incluímos no marco teórico e que resume a nosa mirada sobre a transformación dos conflitos: “como a enerxía, os conflitos non se crean nin se destrúen, só se transforman” (Boqué, 2003, p. 117).





6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzate, R. (2017). La dinámica del conflicto. En H. Sotelo (Dir.^ª), *Mediación y resolución de conflictos: Técnicas y ámbitos* (pp. 179-190). (3^ª ed.). Tecnos.
- Alzate, R., Merino Ortiz, C. e Méndez Valdivia, M. (2017). Generando opciones en mediación. En H. Sotelo (Dir.^ª), *Mediación y resolución de conflictos: Técnicas y ámbitos* (pp. 326-336). (3^ª ed.). Tecnos.
- de Armas, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educación*, (32), 125-136. <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/20783>
- Asociación Estatal de Educación Social e Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (2008). *Documentos profesionalizadores*. Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia.
- Binaburo, J. A. e Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto: Guía para la mediación escolar*. CEAC.
- Boqué, M. C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Gedisa.
- Boqué, M. C. (2005). *Tiempo de mediación: Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo*. CEAC.
- Boqué, M. C. (2020). *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de los conflictos: 20 círculos de la palabra y una asamblea en el aula*. Narcea.
- del Campo, J. (2002). La gestión positiva del conflicto: Un camino para la convivencia intercultural. En M. Bartolomé (Coord.^ª), *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural* (pp. 163-182). Narcea.
- Casamayor, G. (Dir.). (1998). *Cómo dar respuestas a los conflictos: La disciplina en la enseñanza secundaria*. Graó.
- Castellano, E. (2005). Prevención de la violencia en los centros escolares: el mediador escolar como recurso. En F. López (Dir.), *La mediación escolar: Una estrategia para abordar el conflicto* (pp. 17-23). Graó.
- Chernobilsky, L. B. (2006). El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.^ª), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 239-274). Gedisa.
- Cohen, R. (2005). *Students Resolving Conflict: Peer Mediation in Schools*. Good Year Books.
- Consejo General de Trabajo Social (2022). *Definición Internacional de Trabajo Social*. Consejo General de Trabajo Social.
<https://www.cgtrabajosocial.es/DefinicionTrabajoSocial>
- Constitución Española. BOE, 311, de 29 de diciembre de 1978.
- Convention on the Rights of the Child Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly, resolution 44/25, of 20 November 1989.
- Decreto 159/2003, do 31 de xaneiro, polo que se regula a figura do mediador familiar, o Rexistro de Mediadores Familiares de Galicia e o recoñecemento da mediación gratuíta. DOG, 34, do 18 de febreiro de 2003.
- Decreto 85/2007, do 12 de abril, polo que se crea e se regula o Observatorio Galego da Convivencia Escolar. DOG, 88, do 8 de maio de 2007.
- Decreto 8/2015, do 8 de xaneiro, polo que se desenvolve a Lei 4/2011, do 30 de xuño, de convivencia e participación da comunidade educativa en materia de convivencia escolar. DOG, 17, do 27 de xaneiro de 2015.





- Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- de Diego, R. e Guillén, C. (2010). *Mediación: Procesos tácticos y técnicos*. (3ª ed.). Pirámide.
- Directiva 2008/52/CE do Parlamento Europeo e do Consello de 21 de maio de 2008 sobre certos aspectos da mediación en asuntos civís e mercantís. Diario Oficial da Unión Europea L 136/3-L136/8, do 24 de maio de 2008.
- Estratexia galega de convivencia escolar 2015-2020* (2017). Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.
http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/estratexia_galega_de_convivencia_escolar_galego_definitivo.pdf
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad*. (2ª ed.). Narcea.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata e Fundación Paideia Galiza.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Holaday, L. C. (2002). Stage development theory. A natural framework for understanding the mediation process. *Negotiation Journal*, 18(3), 191-210. <https://doi.org/10.1111/j.1571-9979.2002.tb00740.x>
- Instituto Galego de Estatística (2022). *Banco de datos comarcal. Comarca: Allariz-Maceda*. Xunta de Galicia.
<http://www.ige.eu/igebdt/esq.jsp?paxina=002003004&ruta=navcomarcal.jsp?ESP=3201&COMARCA=Allariz-Maceda>
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. BOE, 313, de 31 de diciembre de 1990.
- Jares, X. R. (1993). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista de Educación*, (302), 113-128. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f26a8313-9463-4134-9382-eadaae9043e6/re3020600490-pdf.pdf>
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto: Guía de educación para la convivencia*. Editorial Popular.
- Kressel, K. e Pruitt, D. G. (1985). The mediation of social conflict. *Journal of Social Issues*, 41(2), 179-198.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1985.tb00862.x>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Laca, F. A. (2006). Cultura de paz y psicología del conflicto. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XII(24), 55-70. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31602404.pdf>
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: Educación para la paz*. Los Libros de la Catarata.
- Lei 4/2001, de 31 de maio, reguladora da mediación familiar. DOG, 117, do 18 de xuño de 2001.
- Lei 3/2011, do 30 de xuño, de apoio á familia e á convivencia de Galicia. DOG, 134, do 13 de xullo de 2011.
- Lei 4/2011, do 30 de xuño, de convivencia e participación da comunidade educativa. DOG, 136, do 15 de xullo de 2011.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE, 187, de 6 de agosto de 1970.
- Ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles. BOE, 162, de 7 de julio de 2012.





- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE, 159, de 04 de julio de 1985.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. BOE, 134, de 5 de junio de 2021.
- Libro Verde sobre las modalidades alternativas de solución de conflictos no ámbito del derecho civil e mercantil. Comisión de las Comunidades Europeas, COM/2002/0196 final, Bruselas, del 19 de abril de 2002.
- Martín, E., Rodríguez, V. e Marchesi, A.. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM) e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA).
- Moore, C. M. (1997). ¿Por qué mediamos? En J. P. Folger e T. S. Jones (Coords.), *Nuevas direcciones en mediación: Investigación y perspectivas comunicacionales* (pp. 265-276). Paidós.
- Moore, C. (1995). *El Proceso de Mediación: Métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Granica.
- Munné, M. e Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 principios de la cultura de mediación*. Graó.
- Novella, A. M. e Puig, J. M. (2003). Conflictos y mediación. *Cuadernos de pedagogía*, (325), 73-74.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. (2ª ed.). Morata.
- Ortega, R. e del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Edebé.
- Pérez Serrano, G. (2011). Investigación cualitativa: Aplicaciones a la educación. En G. Pérez Serrano (Coord.ª), *Intervención sociocomunitaria* (pp. 631-648). UNED.
- Pérez Serrano, G. e Pérez de Guzmán, M. V. (2011). *Aprender a convivir: El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Narcea.
- Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. BOE, 64, de 15 de marzo de 2007.
- Real Decreto 980/2013, de 13 de diciembre, por el que se desarrollan determinados aspectos de la Ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles. BOE, 310, de 27 de diciembre de 2013.
- Rubin, J. Z., Pruitt, D. G. e Kim, S. H. (1994). *Social Conflict: Escalation, Stalemate, and Settlement*. (2ª ed.). McGraw-Hill.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. (5ª ed.). Deusto.
- Salinas, M. L., Posada, D. M. e Isaza, L. E. (2002). A propósito del conflicto escolar. *Revista Educación y Pedagogía*, XIV(33), 245-273. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypl/article/view/325110>
- Soneira, A. J. (2006). La «teoría fundamentada en los datos» (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.ª), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-174). Gedisa.
- Suares, M. (1996). *Mediación: Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Paidós.
- Taylor, S. J. e Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Torrego, J. C. (Coord.). (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Graó.
- Torrego, J. C. (Coord.) (2017). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: Manual para la formación de mediadores*. (8ª ed.). Narcea.
- UNICEF (2015). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF Comité Español. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelosDerechosdelNino_0.pdf





- Viana-Orta, M. I. (2019). 25 años de mediación escolar en España: 1994-2019. Una cronología de su llegada. *Cuestiones Pedagógicas*, (27), 11-22. <http://dx.doi.org/10.12795/CP.2018.i27.01>
- Vinyamata, E. (1999). *Manual de prevención y resolución de conflictos: Conciliación, mediación, negación*. Ariel.
- Vinyamata, E. (2003). *Aprender mediación*. Paidós.
- Vinyamata, E. (2005). Educar para el conflicto. En F. López (Dir.), *La mediación escolar: Una estrategia para abordar el conflicto* (pp. 13-15). Graó.
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos: Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Graó.
-

