




Evaluation of an educational mediation programme in primary education: M-Educa (*Evaluación de un programa de mediación educativa en Educación Primaria: M-Educa*)

María Fuertes, María-José Vieira & Camino Ferreira


To cite this article: María Fuertes, María-José Vieira & Camino Ferreira (2022) Evaluation of an educational mediation programme in primary education: M-Educa (*Evaluación de un programa de mediación educativa en Educación Primaria: M-Educa*), Journal for the Study of Education and Development, 45:1, 140-165, DOI: [10.1080/02103702.2021.1928949](https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1928949)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1928949>

 View supplementary material 

 Published online: 18 Jun 2021.

 Submit your article to this journal 

 Article views: 130

 View related articles 

 View Crossmark data 



Evaluation of an educational mediation programme in primary education: M-Educa (*Evaluación de un programa de mediación educativa en Educación Primaria: M-Educa*)

María Fuertes , María-José Vieira  and Camino Ferreira 

Universidad de León

ABSTRACT

The concern with conflict in our schools has increased in recent years. For this reason, initiatives aimed at dealing with conflicts like educational mediation have emerged. The goal of this study is to evaluate the usefulness of the M-Educa programme in its student training phase via an evaluative study of the pre- and post-measures of the CUVE³-EP questionnaire on school violence administered to 118 students in the fifth and sixth grades of primary school at a public school in the region of Madrid, and to analyse the records of the mediating students and the interviews of the tutors involved. The main conclusions of this study are that administering the M-Educa programme has had positive effects on coexistence at this school and was especially useful in the perception of the overall reduction in violence in the classes where most mediations took place. Specifically, it had the greatest repercussions on lowering the levels of verbal and physical violence, as well as social exclusion.

RESUMEN

La preocupación por la conflictividad en nuestros centros educativos ha ido en aumento en los últimos años. Por ello, han surgido iniciativas como la mediación educativa encaminadas a tratar los conflictos. Este estudio tiene como objetivo evaluar la utilidad del Programa M-Educa en su fase formativa de estudiantes a través de una investigación evaluativa de las medidas pre y post del cuestionario de violencia escolar CUVE³-EP aplicado a 118 alumnos de quinto y sexto de Educación Primaria de un colegio público de la Comunidad de Madrid, y del análisis de los registros de los alumnos mediadores y las entrevistas de los tutores implicados. Las principales conclusiones de este estudio indican que la aplicación del Programa M-Educa ha producido efectos positivos en la convivencia de este centro escolar, siendo especialmente útil en la percepción de la reducción de la violencia general en las clases donde se han realizado mayor número de mediaciones. Concretamente, ha tenido mayor repercusión en la reducción de los niveles de violencia verbal y física, y en la exclusión social.

ARTICLE HISTORY

Received 12 February 2019
Accepted 30 March 2020

KEYWORDS

mediation; coexistence;
peaceful resolution; conflict

PALABRAS CLAVE


mediación; convivencia;
resolución pacífica; conflicto

CONTACT María-José Vieira  maria.vieira@unileon.es  Universidad de León, Facultad de Educación, Departamento Psicología, Sociología y Filosofía, Campus de Vegazana S/n, 24071 León, España.

English version: pp. 140-151 / *Versión en español*: pp.152-164

References / *Referencias*: pp. 164-165

Translation from Spanish / *Traducción del español*: Mary Black

 Supplemental data for this article can be accessed [here](#) / *Se puede acceder a los datos suplementarios para este artículo aquí.*

Educational mediation as a transformative process

Educational mediation has emerged as a useful strategy for education professionals given that it is a system to help manage conflict (Andreou, 2015; Ibarrola & Iriarte, 2012; Povedano et al., 2012) which enables them to intervene in a contextualized way adapted to each school's needs, bearing in mind their reality (Boqué, 2007; Fuertes, 2016; Ibarrola & Iriarte, 2012; Martín et al., 2003). Generally speaking, mediation is a conflict-resolution alternative that is voluntary and assisted by a neutral third party who guides the process to help the clashing parties reach agreement (Jares, 2006; Lacuesta & Traver-Martí, 2018; Mateos Blanco, 2009). For this reason, mediation is regarded as a tool of social learning and transferring values and behaviours in school, that is, a social technology for social-educational improvement (Pinto da Costa, 2018) which also promotes coexistence (Cowie & Fernández, 2006; Díaz, 2016; García-Raga et al., 2012; Ortega & Del Rey, 2003).

Within this context, mediation is considered a transformative process of its participants thanks to the action of the mediator, who is chosen and accepted, a factor that guarantees confidentiality and impartiality during the sessions (Munné & Mac-Cragh, 2006; Torrego, 2006). In this process, the mediator voluntarily acts as an impartial agent of the reality, allowing for an understanding of contrasting ideas in order to modify the parties' perceptions of the issue in conflict and attempt to unify the individual expectations and solutions in joint proposals that can put an end to the problem (Farré, 2004; Munné & Mac-Cragh, 2006; Sánchez, 2013).

With the understanding that mediation enables conflicts to be solved, it should be borne in mind that not all coexistence problems can be mediated. Mediation is not recommended in cases in which there are power differentials between the parties or when the relationship has deteriorated to such an extent that peaceful dialogue is impossible (Jones & Bodtger, 2009). It is particularly not recommended in cases where there are episodes of violence after the exercise of domination and under the use of force, damage caused by the use of weapons, serious drug or alcohol addiction, cases of sexual harassment or when one of the parties is not in the proper physical or mental state to participate in mediation (Boqué, 2003; Domínguez et al., 2017). The use of educational mediation brings multiple advantages because it is an opportunity to generate learning in the participants as a peaceful, conciliatory and democratic alternative to conflicts (García-Raga et al., 2016; San Martín, 2003; Viñas, 2004). Likewise, it helps establish a space of dialogue for the educational community where negative aspects are replaced by more positive ones and responsibilities are accepted without punishment, thus positively influencing improvements in coexistence (Cuesta et al., 2017; Pizarro, 2018), in families' communication with the school (Llevot & Bernad, 2016) and in improving students' social and interactional skills (Sánchez-Porro & González, 2017; Smith, 2011), among others.

Educational mediation programmes: the M-Educa programme

In recent years, pilot programmes and projects have been undertaken to try to solve personal conflicts and raise the educational community's awareness of the importance of how dealing with them positively and peacefully can improve the school climate (Usó

et al., 2016). Their efforts are usually geared at providing schools with resources, training the staff to mediate and consequently reaching the students, teachers and parents so they can use mediation as well (Vinyamata, 2003). These programmes serve a formative purpose and act both preventatively and after problems have arisen (Avilés, 2006; Boqué, 2010). Furthermore, their implementation may considerably lower (approximately 20%) abusive behaviours and victimization (Farrington & Ttoli, 2009).

Problem-solving processes that entail peer interaction show positive results (Pifarré & Sanuy, 2002). For this reason, this study is focused on peer mediation in which a student takes on the role of the mediator. Through their intervention, mediators serve an educational purpose because they help analyse the real situation and lead the parties from their initial postures to reflecting on their true needs. This mentoring that mediators perform devolves the power to the parties so they can choose the solution that truly satisfies them (Boqué, 2007), allowing them to express their perception of the problem in order to overcome it (Munné & Mac-Cragh, 2006).

One of the mediation programmes with this aim is the M-Educa programme: Educational Guidance and Mediation (Fuertes, *in press*) targeted at primary education. This programme was developed based on the need to train educational communities in the region of Madrid in conflict resolution and mediation.

The M-Educa programme is organized into five modules: (1) conflict and its elements; (2) emotional management of conflict; (3) development of social and communicative skills; (4) mediation as an alternative to conflict-resolution; and (5) mediation practice. These modules are implemented in a total of 15 theoretical-practical sessions lasting 45 minutes each, in which the students who aspire to be mediators participate in activities aimed at improving their social and communicative skills, so they learn how to correctly analyse conflictive situations, improve their emotional education and practise peaceful conflict resolution techniques in the case simulation. Furthermore, the programme includes 10 practical sessions in which the participants role-play with the team of mediators and engage in activities designed to train them in mediation while discussing the cases proposed by the students.

The aim of this study is to analyse the utility of the M-Educa programme as a strategy to improve coexistence at schools and prevent social exclusion, bearing in mind the perceptions and opinions of the main players: students and tutors.

Method

Design and procedure

This study is framed within evaluative research or programme evaluation, in this case, of a mediation programme (M-Educa) to improve coexistence implemented as an improvement plan in a school in the region of Madrid for one academic year. The school administrators incorporated this improvement programme following the phases in the Deming cycle of continuous improvement (plan, do, check and act), which has been effective in similar educational contexts (Arribas Díaz & Martínez-Mediano, 2018). The school administration proposal was approved by the teachers' committee and the school board and incorporated into its Coexistence Plan. The methodology

chosen to implement this study is mixed, including quantitative and qualitative data analysis. The empirical-analytical-quantitative method was implemented via a quasi-experimental one-group pre-test/post-test design, and afterwards, both the student mediators' records and the interviews held with the groups' tutors before and after the programme was implemented were qualitatively analysed.

The procedure was divided into the following phases, according to the Deming cycle:

- (1) Plan: Analysis of the initial situation of the six class groups via interviews with the six tutors (interview 1), administration of the pre-test to the students using the CUVE³-EP school violence questionnaire and the selection of student mediators (September).
- (2) Do: Implementation of the training phase of the M-Educa programme with the student mediators for eight months (October to May), the action of the student mediators by solving specific conflicts (recording and mediation notes) and weekly meetings to follow up on cases.
- (3) Check: Follow-up interview with tutors (interview 2), administration of the post-test to students (CUVE³-EP questionnaire), pre-test/post-test analysis and qualitative analysis of the records kept by the mediators and the mediation notes (May).
- (4) Act: Return the results report to the school administrators so they can take decisions to adjust the actions called for in the Coexistence Plan (June).

Participants

A total of 118 students and six tutors from a public school in Madrid located in the Villaverde-Usera district participated in this study. It was an intentional convenience sample, as we asked this school to implement the M-Educa programme in six class groups in the fifth and sixth grades of primary education. The sample of participating students is comprised of 118 students in six classes in the fifth grade ($N = 57$) and the sixth grade ($N = 61$) between the ages of 10 and 13 ($M = 11.25$). More females ($N = 76$) than males ($N = 42$) participated, and there were differences in the students' nationality (54.2% Spanish and 45.7% dual or other nationality).

Concerning the choice of the student mediators, the group of students in the fifth and sixth grades who were trained in mediation was initially comprised of a total of 18 volunteer students chosen by their peers in the six class groups. Throughout the year, this group decreased to nine students for a variety of reasons (not passing the evaluations, change of school or voluntary abandonment of the programme).

Regarding the selection of tutors, they were the tutors of the six class groups, five females and one male between the ages of 37 and 54 with more than 10 years of professional experience.

Instruments

School violence questionnaire 3 — CUVE³-EP

The CUVE³-EP (Álvarez-García et al., 2012) provides a measurement of the students' perception of the frequency with which different kinds of school violence appear in 34

items. Its collective application provides indicators on coexistence and the efficacy of intervention programmes. In addition to the general scale (CUVE), the exploratory factor analysis of this test enables a model with seven subscales to be established: Teacher violence towards students (TVS), Social exclusion (SE), Direct physical violence and threats among students (DPVTS), Verbal violence of students towards teachers (VVST), Student-to-student verbal violence (SSVV), Classroom disruption (CD) and Indirect physical violence towards students (IPVTS) by damaging the victim's belongings.

Records of student mediators

Information was collected via records (see Appendix 1) on the number of mediations held, the participation of another mediator or co-mediation, the topic discussed, the solutions proposed by the mediators in each process and the mediators' observations. The cases mediated and their results were evaluated using this record of agreements along with the trainer's observations during follow-up meetings with the mediators, who provided information to identify the reasons for each conflict mediated, the students involved in the process, the development of the mediation and the agreements reached.

Interviews with the tutors of the fifth- and sixth-grade groups

The interviews held in the study were semi-structured, directed and individual. The purpose of the interviews was to find out the tutors' opinions about conflict in the school overall and with their classroom in particular. These interviews were held before and after the programme was implemented to ascertain each tutor's perception at the beginning of the study and after the training, as well as the action of the student mediators. The dimensions discussed in the interviews are:

- Overall school atmosphere or climate.
- Most common types of conflicts between students.
- Places where the most conflicts occur.
- Times in the school day when the most conflicts occur.
- School atmosphere or climate in their classroom.
- The ways conflicts are resolved.
- Types of support for students in conflict.

Analysis of results

First, to analyse the data obtained via the CUVE³-EP questionnaire, the statistical programme SPSS version 24.0 was used to define the differences in the seven subscales according to the descriptive variables: grade, sex, age and nationality. Considering the number of cases when divided by the main unit of analysis and the results of the K-Smirnov test, which indicate that there are no significant differences and therefore that the subscales do not match the normal distribution, non-parametric tests to analyse differences and descriptive statistics were conducted.

On the other hand, the information contained in the mediators' records and the opinions provided by the tutors were analysed by categorizing the information extracted in the interviews conducted before and after the implementation of the

M-Educa programme using the tool X-Mind. Seven common categories emerged from the interviews with the tutors (see Appendix 2) (types of conflicts, conflictive places, conflictive times, ways of resolving conflicts, support for students, school climate in the classroom and overall school climate), 34 subcategories in the initial interview ($N = 116$ coded segments) and 37 subcategories in the final interviews ($N = 108$ coded segments). In the mediators' records, 577 segments were codified into five categories (parties requesting mediation, types of conflicts, conflictive places, types of solutions proposed and types of agreements) and 39 subcategories (see Appendix 3).

Results

Pre- and post-test differences in the CUVE³-EP

There are significant differences in the mean pre and post values in the overall sample on both the scale and the subscales (see Table 1) except for IPVTS, where there are no differences. In all cases, a reduction in perceived violence was found after the programme was implemented.

Bearing in mind the results on the subscales of the CUVE³-EP, significant differences were found in the TVS subscale, especially among females (sig. = .010), group 5C (sig. = .002) and group 6A (sig. = .010) and in students with Spanish nationality (sig. = .011). Considering the mean pre and post values, except for the class groups 5A and 5B, which showed slight increases in this subscale, in all other cases a decrease in TVS was found after programme implementation, this being the most notable in the group 5C and, to a much lesser extent, in 6C (see Table 2).

The differences between the pre- and post-test means in SE and DPVTS are significant (sig. < .05) in all groups (except group 5A in DPVTS). On both subscales, a decrease was found after programme implementation, most notably in class 6A. However, in this group, the decrease in the subscale VVST is less noteworthy.

The pre- and post-test means on the SSVV subscale show significant differences in both sexes. Depending on the group, there were differences in the levels of this factor in 5C and all three sixth-grade groups. Furthermore, these differences were also found in the students with Spanish nationality (sig. = .001) and those with a different nationality (sig. = .000). Considering the mean pre and post values, a reduction in SSVV was found

Table 1. Pre-post-test differences on the CUVE³-EP in the general scale and subscales.

	<i>N</i>	<i>M</i> pre	<i>M</i> post	<i>p</i>
CUVE	118	1.96	1.68	.000*
TVS	118	1.66	1.51	.002*
SE	118	1.96	1.55	.000*
DPVTS	118	2.30	1.76	.000*
VVST	118	1.65	1.48	.000*
SSVV	118	2.10	1.82	.000*
CD	118	2.70	2.28	.000*
IPVTS	118	1.41	1.41	.768

Note: *level of significance < .05 on the Wilcoxon test for related samples



Table 2. Pre-post-test differences on the subscales of the CUVE³-EP.

Subscales		Sex		Group						Nationality		
		F	M	5A	5B	5C	6A	6B	6C	SP**	Other	Dual
TVS Teacher-student violence	N	76	42	18	21	18	21	20	20	64	28	26
	M pre	1.66	1.67	1.42	1.42	2.88	1.44	1.75	1.2	1.63	1.79	1.62
	M post	1.52	1.5	1.44	1.44	2.26	1.21	1.65	1.17	1.47	1.61	1.51
	p	.010*	.070	.793	.916	.002*	.010*	.329	.693	.011*	.137	.229
SE Social exclusion	N	76	42	18	21	18	21	20	20	64	28	26
	M pre	1.98	1.91	2.19	1.84	1.99	1.84	2.16	1.75	1.96	2.09	1.8
	M post	1.53	1.58	1.72	1.55	1.67	1.3	1.76	1.33	1.6	1.47	1.5
	p	.000*	.001*	.007*	.033*	.013*	.001*	.007*	.000*	.000*	.000*	.005*
DPVTS Direct physical violence and threats among students	N	76	42	18	21	18	21	20	20	64	28	26
	M pre	2.26	2.36	2.3	2.14	2.44	2.43	2.45	2.05	2.28	2.41	2.23
	M post	1.78	1.74	2	1.78	2.06	1.53	1.83	1.45	1.77	1.73	1.8
	p	.000*	.000*	.092	.006*	.017*	.000*	.001*	.000*	.000*	.000*	.005*
VWST Verbal violence of students towards teachers	N	76	42	18	21	18	21	20	20	64	28	26
	M pre	1.6	1.73	1.76	1.55	2.38	1.23	1.81	1.32	1.69	1.68	1.52
	M post	1.46	1.51	1.87	1.45	1.93	1.17	1.39	1.17	1.53	1.38	1.45
	p	.006*	.039*	.524	.469	.010*	.578	.000*	.064	.006*	.051	.205
SSW Student-to-student verbal violence	N	76	42	18	21	18	21	20	20	64	28	26
	M pre	2.07	2.17	2.05	1.86	2.25	1.96	2.64	1.89	2.06	2.28	2.03
	M post	1.8	1.85	1.95	1.78	1.94	1.44	2.22	1.63	1.82	1.79	1.85
	p	.000*	.001*	.429	.363	.014*	.001*	.005*	.016*	.001*	.000*	.114
CD Classroom disruption	N	76	42	18	21	18	21	20	20	64	28	26
	M pre	1.59	2.9	2.2	2.58	2.79	3.11	3.23	2.23	2.63	2.72	2.84
	M post	2.34	2.19	2.44	2.31	2.53	1.85	2.78	1.85	2.29	2.3	2.24
	p	.011*	.000*	.542	.076	.402	.000*	.077	.033*	.006*	.009*	.007*
IPVTS Indirect physical violence towards students	N	76	42	21	18	21	18	20	20	64	28	26
	M pre	1.37	1.48	1.29	1.28	1.7	1.35	1.48	1.36	1.42	1.43	1.35
	M post	1.39	1.45	1.66	1.45	1.66	1.15	1.35	1.25	1.45	1.31	1.42
	p	.943	.568	.025*	.076	.862	.043*	.118	.117	.924	.107	.609

Note: *level of significance < .05 on the Wilcoxon test for related samples
 **Spanish nationality

in all cases after programme implementation, being the most notable in group 6A and the least in group 5B.

The measures on the subscale CD show that there are significant differences in both sexes. Concerning groups 6A (sig. = .000) and 6C (sig. = .033) and in all nationalities, there are significant differences, in which this factor drops from the pre- to the post-test. Likewise, there is a reduction in perceived violence after programme implementation, except in 5A, and, as shown by the data, the females rated a considerable increase in classroom disruption.

The subscale IPVTS only shows significant differences in 5A (sig. = .025) and 6A (sig. = .043). A more striking decrease was found in the IPVTS after programme implementation in group 6A, and slightly lower in the other groups except 5A and 5B.

In summary, the results indicate that there are significant differences in perceived violence among the students in the fifth and sixth grades at this school before and after the M-Educa programme was applied. Furthermore, the application of the M-Educa programme was particularly effective in diminishing students' perception of TVS, DPVTS, social exclusion, student violence towards teachers and SSVV.

Actions and assessment of the student mediators

Concerning the actions of the student mediators, once the student training phase had concluded via the implementation of the M-Educa programme, it was agreed with the student mediator team to hold a weekly session to check and follow up on the cases they were mediating. Via these meetings, key elements that more specifically define the type of intervention conducted by the mediators were identified.

The student mediators acted in 101 cases (see Table 3). Concerning the *type of requesters*, 40% of the requests came from one of the parties in the conflict. In 27 of the cases, both parties initiated the process, and in 23 cases they were referred by an adult outside the conflict, like monitors, teachers or tutors. Only 10% of the cases reached mediation for other reasons, such as a recommendation from a peer.

A wide variety of *types of cases* were attended via mediation, which can be summarized in seven categories, the most frequent being verbal violence ($N = 38$). Within them, insults and annoying nicknames occupied a large number of sessions ($N = 31$) compared to racist comments as a reason for the dispute ($N = 7$), which was considerably lower. Another aspect that required the mediators' intervention was physical violence

Table 3. Mediations and agreements reached by each mediator and class.

Mediator	Class	Sex	Age	<i>N</i> Mediations	<i>N</i> agreements/mediator	<i>N</i> agreements/class
1	5A	M	10	9	9	9
2	5B	F	10	7	5	5
3	5C	F	11	9	8	16
4	5C	M	10	8	8	
5	6A	F	11	15	14	25
6	6A	F	12	11	11	
7	6B	F	11	12	11	11
8	6C	F	12	16	14	28
9	6C	F	11	14	14	
			Total	101	94	94

($N = 19$), where this violence was manifested via fights ($N = 12$) and isolation ($N = 7$). Other topics mediated included jealousy among friends ($N = 12$), leadership conflicts ($N = 11$) when choosing games ($N = 7$) and in setting rules ($N = 4$), and clashes in sports activities ($N = 11$) related to sharing either the playground ($N = 8$) or play materials and equipment ($N = 3$); these were some of the most common problems at this school. Furthermore, less frequently, mediation was conducted due to couple problems ($N = 3$) and because of the existence of prior disputes which had not yet been solved ($N = 7$).

The students who requested mediation stated that the *most conflictive locations* are the playground ($N = 61$) and the cafeteria, as well as the after-lunch break ($N = 19$). In contrast, in the opinion of the mediated students, classrooms show fewer interventions ($N = 15$) because they are locations watched over by adults and with more established rules. Some specific students ($N = 6$) said that the school exit zone was also a setting of conflict that generated episodes of violence.

Once the topics examined in the mediations were addressed, it is interesting to assess the *types of solutions* that the clashing parties provided to solve the conflict. In this sense, the students recorded apologies ($N = 24$) as the most frequent solution by the mediated parties to meet their needs because of the conflict they had experienced. Furthermore, they believe that respecting the opinions and space of others at school ($N = 13$) and communicating their feelings and what bothers them respectfully ($N = 12$) can also help solve problems. Some students pointed out proposals that solve or end the clashing situation: voting and taking group decisions ($N = 11$), not using nicknames or annoying tones of voice ($N = 10$), creating new rules for games and activities ($N = 10$), asking for adult help ($N = 5$), not holding a grudge over past situations and actions ($N = 4$), understanding the compatibility of having different friends ($N = 7$), avoiding tricks and lies ($N = 3$) and giving second chances ($N = 2$).

The number of mediations conducted by the mediators was 101 interventions, 93% of which concluded in agreement by both parties ($N = 94$) (see Table 3). These agreements can be reflected briefly in several categories of *types of agreement* reached. The mediated parties agreed to continue their friendship ($N = 61$) above all other options; that is, more than half ended the mediation process by appreciating the importance of the friendship they had with the person with whom they had the conflict. Furthermore, 33% of the students who underwent mediation agreed that some of the decisions that satisfactorily put an end to their conflicts are respecting others' opinions and space ($N = 12$), breaking off the friendship temporarily ($N = 9$) or permanently but trying to solve their past problems ($N = 7$) and not responding with insults and aggression ($N = 5$).

About the *observations* that the mediators made in the follow-up meetings, they found that some students asked for mediations with teachers, something that had been excluded from the functions of the mediators with the understanding that there are clear power differences between both groups. They also mentioned their difficulties getting the teachers to refer cases of conflict to them, and that the teachers' punishments were replaced by sessions with the mediators. The mediators positively rated their experience, stating that many of their peers were benefiting from the service and that being able to help other people is extremely enriching for them.

In summary, the results indicate that the student mediators intervened in 101 cases, 47 of which were directly related to physical or verbal violence. The playground was noted as the setting where most conflicts took place. The agreement was reached by 93% of the parties in conflict by solving them via mediation, and in 63% by resuming the friendship or relationship that had previously been damaged.

Tutors' opinions on the M-Educa programme

With regard to the tutors' opinions on the *type of conflicts* that occur at the school, they highlighted verbal violence ($N = 5$), although this was lower in the second interview ($N = 3$). Even though the problems of annoying nicknames still remain, there is a lower use of insults according to tutors ($N = 2$). There was a slight decrease in physical violence between the two interviews with the tutors (from $N = 4$ to $N = 3$). The decrease in the number of threats (from $N = 3$ to $N = 1$) after the programme was implemented is notable. In the first interview, four tutors mentioned that some students are ignored, justifying difficulties by language ($N = 2$) as a possible cause of this situation. It is striking that this observation did not reappear in the second interviews, in which they added personal relations ($N = 2$) as a possible cause of problems.

With regard to *the place where most conflicts occur*, all the teachers stated in the initial interview the playground ($N = 6$) as a conflictive space and specifically the sports pitches ($N = 4$), followed by the classroom and the cafeteria ($N = 5$). In the second interview, an overall decrease in conflicts in the aforementioned places can be observed: playground ($N = 2$), classroom ($N = 1$) and cafeteria ($N = 2$). The hallways, which initially appeared as conflictive, were not mentioned again in the second interviews, although they included going to and leaving playtime as a problematic area ($N = 1$).

The *moments of greatest conflict* in teachers' opinions (initial interview) are during playtime and short breaks between classes ($N = 5$), with entering school being the least conflictive situation among students ($N = 1$). In the subsequent interviews, entering school is not mentioned and the attention is focused on leaving school (from $N = 3$ to $N = 4$). During classes, there was a considerable decrease in conflict ($N = 3$ to $N = 1$), including the end of interruptions from students in classrooms. In the interviews held after the programme was implemented, students' changing classroom was mentioned as a situation that causes problems and disputes among students ($N = 3$).

Another aspect discussed with the tutors was their opinion of *the way they solve conflicts among students*. The majority agree with punishment ($N = 5$) or referring them to the head of studies ($N = 4$) as the ways to end problems among students. Three tutors interviewed believe that their students solve their conflicts autonomously, and one believes that certain problematic students should change classes. In the second interviews, mediation ($N = 6$) and student management ($N = 5$) were mentioned as the most common ways used by the students to solve their problems with their peers. Three of the tutors interviewed mentioned the importance of mediation training for them as well. The decrease in punishment ($N = 3$) and sending students to the head of studies ($N = 2$) as a means of handling and intervening in student conflicts was noticeable.

According to the information from the tutors, the *students with relationship problems with other students* tend to ask their teachers or tutors ($N = 5$), parents ($N = 4$) and

friends ($N = 3$) for help. Some tutors ($N = 4$) initially mentioned some students' communication difficulties when they were having problems with their classmates. In the second interview, tutors considered teachers and parents as a resource to help students with problems, while adding the student mediators ($N = 6$) as the main resource at school to help them. Friends increased as a source of help ($N = 5$), and failure to express what was wrong ($N = 2$) dropped compared to the first interviews.

Concerning the *overall climate at school* before programme implementation, it was rated as acceptable ($N = 4$) by the majority of teachers, stressing interpersonal problems among the teachers ($N = 2$) and disagreement with parents ($N = 4$) as the main problems influencing coexistence. Concerning disagreements between parents and teachers, tutors point to difficulties in monitoring students ($N = 2$) and differences in educational and child-rearing patterns with families ($N = 2$) as relevant and crucial aspects in the relations between students, teachers and families. In the subsequent interviews, five tutors considered coexistence at school as acceptable, even though disagreements with parents rose ($N = 5$). Follow-up with students as a reason for conflict dropped ($N = 3$), and differences in educational and child-rearing patterns with families remained steady ($N = 2$). Interpersonal problems among teachers did not vary ($N = 2$), leaving evidence of possible problematic situations among teachers at the participating school. This aspect is manifested in some expressions by the tutors when they mentioned that 'every teacher does their own thing, teaches their class and leaves', 'the negative atmosphere at meetings affects us all' and 'it would be good to better coordinate the activities in the cycles'.

In terms of the *school climate in the classroom*, the tutors mentioned the lack of parental cooperation ($N = 4$), students' lack of attention during classes and interruptions during explanations ($N = 3$) as possible causes of problems among students. To a lesser extent, some aspects that negatively influence the classroom atmosphere are racial insults ($N = 2$) and clashes among groups of students ($N = 2$). This situation described initially changed in the subsequent interviews in terms of family cooperation ($N = 2$) and racial insults ($N = 1$), and comments on the groups of clashing students even disappeared. It is important to highlight the fact that five of the tutors cited the effectiveness of peer mediation, stating the importance of the conflict self-management promoted by mediation ($N = 3$) and the efficacy of the agreements reached in the mediations ($N = 2$). This tutor assessment reflected the positive effect of having mediators in the classrooms. Some of their opinions were that 'it's good to have help solving problems', 'the kids address their peers' problems better than adults', 'kids have to be taught how to solve their problems without hitting each other' and 'the mediators also help me keep the class calmer'.

In summary, the results show that the tutors of the class groups believe that the mediation has fostered a decrease in conflicts which included verbal violence and threats, and social exclusion disappeared within the typology of conflicts among students. Furthermore, in line with students' opinions, the playground is the most conflictive zone in the school. All the tutors interviewed stated that mediation was the ideal way to manage and solve conflicts among students, that student mediators are useful resources that help students manage their disagreements and that they are a helpful resource to improve the school climate.

Conclusions

This study evaluates the utility of a peer mediation programme (the M-Educa programme) to improve coexistence at a specific school. The results show that mediation among students is a very useful alternative to peacefully solve conflicts which has positive synergies with the authority exerted by teachers and parents. Furthermore, as the data show, the programme has had positive effects on participants, both lowering overall perceived violence and violence in the different subscales, except indirect physical violence among students, that is, damage to peers' belongings or materials.

The groups where the most mediations were conducted have shown a significant reduction in the perception of overall violence and positively assess that the agreements reached were geared towards resuming friendship. This programme has had major repercussions on improving the social exclusion of all groups, and on reducing direct physical violence and threats among students. Reducing social exclusion is a key achievement, given that the students enrolled in this school come from a medium-low sociocultural background and more than half are foreign students. The student mediators' actions in their peers' conflicts have led to decreasing levels of violence among the students enrolled before and after mediation. Their records show that the most frequent cases attended by mediators were associated with problems over verbal and physical violence. This information shows the effectiveness of training students who help their peers to engage in dialogue to solve their conflicts.

Finally, the tutors positively rate the presence of student mediators as an effective measure to improve the school climate in the classroom. By placing the student mediation service on the playground, attention to this high conflict area was covered, as stated by both the student mediators and tutors. This could lead to a reflection on the need to consider the school playground as a setting where different educational programmes and actions can and should take place.

Evaluación de un programa de mediación educativa en Educación Primaria: M-Educa

La mediación educativa como proceso transformador

La mediación educativa surge como una estrategia útil para los profesionales del ámbito educativo puesto que es un sistema de ayuda para la gestión de la conflictividad (Andreou, 2015; Ibarrola & Iriarte, 2012; Povedano et al., 2012) que permite intervenir de forma contextualizada y adaptada a las necesidades de cada centro educativo y teniendo en cuenta la realidad del mismo (Boqué, 2007; Fuertes, 2016; Ibarrola & Iriarte, 2012; Martín et al., 2003). De forma general, la mediación constituye una alternativa de resolución de conflictos voluntaria y asistida por un tercero neutral que orienta el proceso para que sean las partes enfrentadas las que alcancen el acuerdo (Jares, 2006; Lacuesta & Traver-Martí, 2018; Mateos Blanco, 2009). Por ello, la mediación es considerada una herramienta de aprendizaje social y de transferencia de valores y comportamientos dentro del ámbito escolar, es decir, una tecnología social de mejora socioeducativa (Pinto da Costa, 2018) que, además, es promotora de la convivencia (Cowie & Fernández, 2006; Díaz, 2016; García-Raga et al., 2012; Ortega & Del Rey, 2003).

En este contexto, la mediación es considerada un proceso transformador de los protagonistas gracias a la acción del mediador, elegido y aceptado, aspecto que garantiza la confidencialidad y la imparcialidad durante las sesiones (Munné & Mac-Cragh, 2006; Torrego, 2006). En este proceso, el mediador accede al mismo de forma voluntaria y actúa como agente imparcial de la realidad, permitiendo el entendimiento de ideas contrapuestas con el fin de modificar las percepciones de las partes sobre el tema conflictivo, tratando de unificar las expectativas y soluciones individuales en propuestas conjuntas que pongan fin al problema (Farré, 2004; Munné & Mac-Cragh, 2006; Sánchez, 2013).

Entendiendo que la mediación permite solucionar conflictos, habrá que tener en cuenta que no todos los problemas de convivencia permiten ser mediados. En este sentido, no es recomendable utilizar la mediación en los casos en los que existan diferencias de poder entre las partes o la relación esté tan deteriorada que no puedan establecer un diálogo pacífico (Jones & Bodtger, 2009). Especialmente, no se recomienda iniciarla en aquellos casos donde hay episodios violentos tras el ejercicio de dominio y bajo el uso de la fuerza, daños producidos por el uso de armas, adicción grave a drogas o alcohol, casos de acoso sexual o cuando alguna de las partes no está en las condiciones física o mentales para participar en una mediación (Boqué, 2003; Domínguez et al., 2017). El uso de la mediación educativa conlleva múltiples ventajas por ser una oportunidad para generar aprendizaje en aquellos que acceden a ella, suponiendo una alternativa pacífica, conciliadora y democrática de los conflictos (García-Raga et al., 2016; San Martín, 2003; Viñas, 2004). Asimismo, ayuda a establecer un espacio de diálogo para la comunidad educativa donde los aspectos negativos son

sustituidos por otros más positivos y se asuman responsabilidades sin castigos, influyendo positivamente en la mejora de la convivencia (Cuesta et al., 2017; Pizarro, 2018), en la comunicación de las familias con el centro escolar (Llevot & Bernad, 2016) y en la mejora de las habilidades sociales y de relación de los estudiantes (Sánchez-Porro & González, 2017; Smith, 2011), entre otros.

Los programas de mediación educativa: el programa M-Educa

En los últimos años se vienen desarrollando programas y proyectos piloto que tienen como objetivo intentar resolver los conflictos personales, y sensibilizar a la comunidad educativa de la importancia que tiene afrontarlos de forma positiva y pacífica en la mejora del clima del centro (Usó et al., 2016). Sus esfuerzos normalmente se orientan a aportar recursos a los centros, formar al personal para que pueda mediar y, en consecuencia, llegar a alumnado, profesores y padres para que pueden hacer uso de ella (Vinyamata, 2003). Estos programas tienen una función formativa y permiten actuar tanto a nivel preventivo como una vez aparecidos los problemas (Avilés, 2006; Boqué, 2010). Además, su implementación puede reducir de forma considerable (20% aproximadamente) las conductas abusivas y la victimización (Farrington & Ttofi, 2009).

Los procesos de resolución de problemas que implican la interacción entre iguales presentan resultados positivos (Pifarré & Sanuy, 2002). Por ello, el presente estudio está centrado en la mediación realizada por los iguales, en el que es el estudiante el que asume el rol de mediador. Los mediadores, a través de su intervención, tienen una función educativa, ya que ayudan a analizar la situación real, llevando a las partes desde las posturas iniciales a reflexionar sobre sus verdaderas necesidades. Ese acompañamiento que realizan supone devolver a las partes su poder para elegir cuál es la solución que verdaderamente les satisface (Boqué, 2007), permitiendo que expresen su percepción del problema para desbloquearlo (Munné & Mac-Cragh, 2006).

Entre los programas de mediación con los fines descritos se encuentra el Programa M-Educa: Orientación y Mediación Educativa (Fuertes, en prensa) dirigido a Educación Primaria. La elaboración de este programa surge de la necesidad de llevar a cabo la formación de comunidades educativas en resolución de conflictos y mediación en la Comunidad de Madrid.

El Programa M-Educa se encuentra organizado en cinco módulos: (1) El conflicto y sus elementos, (2) Gestión emocional del conflicto, (3) Desarrollo de habilidades sociales y comunicacionales, (4) La mediación como alternativa para la solución de conflictos, y (5) Prácticas en Mediación. La implementación de estos módulos contempla un total de 15 sesiones teórico-prácticas de 45 minutos de duración, en las que los alumnos que aspiran a ser mediadores desarrollan actividades encaminadas a mejorar sus habilidades sociales y de comunicación, aprendiendo a analizar correctamente situaciones conflictivas, mejorando su educación emocional y practicando con técnicas de resolución pacífica de conflictos en la simulación de casos. Además, el programa incluye 10 sesiones prácticas para realizar *role-playing* con el equipo de mediadores y actividades diseñadas para el entrenamiento en mediación, con la discusión de casos propuestos por los alumnos.

El objetivo de este estudio es analizar la utilidad del Programa M-Educa como estrategia para mejorar la convivencia en los centros educativos y la prevención de la

exclusión social teniendo en cuenta las percepciones y opiniones de los principales protagonistas: alumnos y profesores-tutores.

Método

Diseño y procedimiento

Este estudio se enmarca dentro de la investigación evaluativa o evaluación de programas, en este caso, de un programa de mediación (M-Educa) para mejorar la convivencia implantado como Plan de Mejora en un centro educativo de la Comunidad de Madrid durante un curso escolar. La dirección del centro incorporó este programa de mejora siguiendo las fases del círculo de Deming de mejora continua (Planificar, Hacer, Verificar y Actuar), que ha resultado eficaz en contextos educativos similares (Arribas Díaz & Martínez-Mediano, 2018). La propuesta de la dirección del centro fue aprobada por el Claustro de profesores, el Consejo Escolar e incorporada en el Plan de Convivencia del centro. La metodología seleccionada para desarrollar esta investigación es de tipo mixto, incluyendo análisis cuantitativos y cualitativos de los datos. El método empírico-analítico-cuantitativo se ha desarrollado a través de un diseño cuasiexperimental de tipo grupo único pretest-posttest, realizando posteriormente el análisis cualitativo tanto de los registros de los alumnos mediadores como de las entrevistas realizadas a los tutores de los grupos antes y después de la implementación del programa.

Como se ha indicado, el procedimiento seguido se divide en las siguientes fases correspondientes al círculo de Deming:

- (1) Planificar: análisis de la situación de partida de los seis grupos-clase mediante entrevistas a los seis tutores (entrevista 1), aplicación del pretest a los alumnos utilizando el cuestionario de violencia escolar CUVE³-EP y selección de alumnos mediadores (septiembre).
- (2) Hacer: Implementación de la fase formativa del Programa M-Educa con los alumnos mediadores durante ocho meses (octubre a mayo), actuación de los alumnos mediadores mediante la resolución concreta de conflictos (realización de registros y actas de mediación), y reuniones semanales para seguimiento de los casos.
- (3) Verificar: entrevista de seguimiento a tutores (entrevista 2), aplicación del posttest a los alumnos (cuestionario CUVE³-EP), análisis pretest-posttest, y análisis cualitativo de los registros realizados por los mediadores y de las actas de mediación (mayo).
- (4) Actuar: devolución de informe de resultados a equipo directivo para la toma de decisiones para ajustar las actuaciones previstas en el Plan de Convivencia (junio).

Participantes

En esta investigación han participado 118 alumnos y seis tutores de un colegio público de Madrid situado en el distrito de Villaverde-Usera. Se trata de una muestra intencional por conveniencia, al solicitar este centro la aplicación del Programa M-Educa en seis grupos-clase de 5º y 6º de Educación Primaria. La muestra de alumnos participantes está formada por 118 alumnos de seis clases de 5º ($N = 57$) y 6º ($N = 61$) de Educación

Primaria con edades comprendidas entre los 10 y los 13 años ($M = 11.25$). Han participado mayor número de mujeres ($N = 76$) que de hombres ($N = 42$), existiendo diferencias entre las nacionalidades de los sujetos (54.2% de nacionalidad española y 45.7% con doble nacionalidad o diferente).

Respecto a la selección de los estudiantes mediadores, el equipo de alumnos de 5º y 6º formado en mediación estaba compuesto inicialmente por un total de 18 alumnos voluntarios y elegidos por sus compañeros pertenecientes a los seis grupos-clase. A lo largo del curso, este grupo se redujo a nueve alumnos por diferentes motivos (no superación de las evaluaciones, cambios de colegio o abandono voluntario del programa).

Respecto a la selección de los tutores, corresponden a los tutores de los seis grupos-clase. Son cinco mujeres y un hombre, con experiencia profesional de más de 10 años y edades comprendidas entre los 37 y los 54 años.

Instrumentos

Questionario de Violencia Escolar 3 — CUVE³-EP

El CUVE³-EP (Álvarez-García et al., 2012) ofrece una medida de la percepción del alumnado sobre la frecuencia en la aparición de diferentes tipos de violencia escolar en 34 ítems. Su aplicación colectiva permite obtener indicadores acerca de la convivencia y la eficacia de programas de intervención. Además de la escala general (CUVE), el análisis factorial exploratorio de esta prueba permite establecer un modelo de siete subescalas: Violencia de profesores hacia los alumnos (VPA), Exclusión Social (ES), Violencia física directa y amenazas entre alumnos (VFDAE), Violencia Verbal de los alumnos hacia los profesores (VVAP), Violencia Verbal de alumno a alumno (VVAA), Disrupción en el aula (DA) y Violencia Física Indirecta de los alumnos (VFIA), en la que se causa el daño actuando sobre las pertenencias de la víctima.

Registros de alumnos mediadores

Se recogió información a través de registros (ver Apéndice 1) sobre el número de mediaciones realizadas, la participación de otro mediador o co-mediación, el tema que se trata, las soluciones que proponen los mediados de cada proceso y las observaciones del mediador. La evaluación de los casos mediados y del resultado de los mismos se realiza utilizando este registro de acuerdos junto con las observaciones de la formadora a partir de las reuniones de seguimiento de los mediadores, las cuales aportaron información para identificar los motivos de cada conflicto mediado, los alumnos implicados en el proceso, el desarrollo de la acción mediadora y los acuerdos alcanzados.

Entrevistas con los tutores de los grupos de 5º y 6º de Educación Primaria

Las entrevistas realizadas en este estudio son de tipo semi-estructurada, dirigidas y en forma individual. El objetivo de las entrevistas es conocer la opinión de los tutores sobre la conflictividad en el centro de forma general y en su aula de forma particular. Estas entrevistas se han realizado antes y después de la implementación del programa con el fin de conocer la percepción del tutor de cada grupo al inicio del estudio, y posterior a la formación y acción de los alumnos mediadores. Las dimensiones tratadas en las entrevistas son:

- Ambiente o clima escolar general.
- Tipos de conflictos más habituales entre alumnos.
- Lugares donde se producen más conflictos.
- Momentos de la jornada escolar en los que se producen más conflictos.
- Ambiente o clima escolar en su aula.
- Modo de resolución de conflictos.
- Tipos de apoyo para el alumno en conflicto.

Análisis de resultados

Por un lado, para realizar el análisis de los datos obtenidos mediante el cuestionario CUVE³-EP, se ha utilizado el programa estadístico SPSS en su versión 24.0 con la intención de definir las diferencias que muestran las siete subescalas en función de las variables descriptivas: curso, sexo, edad y nacionalidad. Considerando el número de casos cuando se divide por la unidad de análisis principal y los resultados de la prueba K-Smirnov que indica que no hay diferencias significativas y, por tanto, que las subescalas no se ajustan a la distribución normal, se realizaron pruebas no paramétricas de análisis de diferencias y estadística descriptiva

Por otro lado, el análisis de la información contenida en los registros de los mediadores y de la opinión aportada por los tutores se efectuó mediante la categorización de la información extraída en las entrevistas realizadas antes y después de la implementación del programa con la herramienta X-Mind. De las entrevistas a tutores (ver Apéndice 2) han resultado siete categorías comunes (tipos de conflictos, lugares conflictivos, momentos conflictivos, modo de resolución apoyo para el alumno, clima escolar en el aula, y clima escolar en el centro), 34 subcategorías en la entrevista inicial ($N = 116$ segmentos codificados) y 37 subcategorías en la entrevista posterior ($N = 108$ segmentos codificados). En los registros de los mediadores se han codificado 577 segmentos en cinco categorías (solicitantes de mediación, tipos de conflictos, lugares conflictivos, tipos de soluciones propuestas, y tipos de acuerdos) y 39 subcategorías (ver Apéndice 3).

Resultados

Diferencias pre y post del CUVE³-EP

Existen diferencias significativas en los valores medios antes y después en el global de la muestra tanto en la escala como en las subescalas (ver [Tabla 1](#)), a excepción de la VFIA

Tabla 1. Diferencias pre-post del CUVE³-EP en la escala general y subescalas.

	<i>N</i>	<i>M</i> pre	<i>M</i> post	<i>p</i>
CUVE	118	1.96	1.68	.000*
VPA	118	1.66	1.51	.002*
ES	118	1.96	1.55	.000*
VFDAE	118	2.30	1.76	.000*
VVAP	118	1.65	1.48	.000*
VVAA	118	2.10	1.82	.000*
DA	118	2.70	2.28	.000*
VFIA	118	1.41	1.41	.768

Nota: *nivel de significación < .05 en Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas

en la que no hay diferencias. En todos los casos se observa una disminución en la violencia percibida después de la implementación del programa.

Teniendo en cuenta los resultados de las subescalas del CUVE3-EP, se observa que existen diferencias significativas en la subescala VPA especialmente en el grupo de mujeres (sig. = .010), el grupo de 5°C (sig. = .002) y 6ªA (sig. = .010) y en los alumnos que tienen nacionalidad española (sig. = .011). Considerando los valores medios antes y después, con excepción de los grupos-clase 5ªA y 5ªB en las que ha aumentado ligeramente esta subescala, en todos los casos se observa una disminución en la VPA después de la implementación del programa, siendo notable en el grupo-clase de 5°C y mucho menor la diferencia en 6°C (ver *Tabla 2*).

Las diferencias entre las medidas pre y post en ES y VFDAE son significativas (sig. < .05) en todos los grupos (a excepción del grupo 5ªA en VFDAE). En ambas subescalas, se observa una disminución después de la implementación del programa, siendo notable en el grupo-clase de 6ªA. Sin embargo, en este grupo la disminución es menos destacable en la subescala VVAP.

Las medidas pre y post de la subescala VVAA muestran diferencias significativas en ambos sexos. Según el grupo, se ha producido una diferencia en los niveles de este factor en 5°C y en los tres grupos de 6°. Además, estas diferencias también se observan en los alumnos de nacionalidad española (sig. = .001) y en aquellos con otra diferente (sig. = .000). Considerando los valores medios antes y después, en todos los casos se observa una disminución en la VVAA después de la implementación del programa, siendo más notable en el grupo-clase de 6ªA, y con menor la diferencia en 5ªB.

Las medidas de la subescala DA señalan que existen diferencias significativas en ambos sexos. Respecto a los grupos es en 6ªA (sig. = .000) y 6°C (sig. = .033) y en todas las nacionalidades existen diferencias significativas en los que se reduce este factor de la primera medida a la segunda. Asimismo, se observa una disminución en la violencia percibida después de la implementación del programa, a excepción de 5ªA, y tal y como aportan los datos, las mujeres han valorado un aumento considerable de la disrupción en el aula.

La subescala de VFIA sólo muestra diferencias significativas en 5ªA (sig. = .025) y 6ªA (sig. = .043). Se observa una disminución más llamativa en la VFIA después de la implementación del programa en el grupo-clase de 6ªA, y ligeramente menor en el resto de grupos, a excepción de 5ªA y 5ªB.

En síntesis, los resultados indican que existen diferencias significativas en la violencia percibida antes y después de la aplicación del programa M-Educa por los alumnos de 5º y 6º de este centro. Además, la aplicación del Programa M-Educa ha sido especialmente eficaz para disminuir la percepción de los alumnos sobre la VPA, la VFDAE, la exclusión social, la violencia del alumnado hacia el profesorado, y de la VVAA.

Actuaciones y valoración de los alumnos mediadores

Respecto a la actuación de los alumnos mediadores, una vez se concluyó la fase formativa de los alumnos a través de la implementación del Programa M-Educa,



Tabla 2. Diferencias pre y post en las subescalas del CUVÉ³-EP.

Subescalas		Sexo			Grupo					Nacionalidad			
		M	H		5 ^o A	5 ^o B	5 ^o C	6 ^o A	6 ^o B	6 ^o C	ES**	Otra	Doble
VPA	N	76	42		18	21	18	21	20	20	64	28	26
Violencia Profesores-Alumnos	M pre	1.66	1.67		1.42	1.42	2.88	1.44	1.75	1.2	1.63	1.79	1.62
	M post	1.52	1.5		1.44	1.44	2.26	1.21	1.65	1.17	1.47	1.61	1.51
	p	.010*	.070		.793	.916	.002*	.010*	.329	.693	.011*	.137	.229
ES	N	76	42		18	21	18	21	20	20	64	28	26
Exclusión Social	M pre	1.98	1.91		2.19	1.84	1.99	1.84	2.16	1.75	1.96	2.09	1.8
	M post	1.53	1.58		1.72	1.55	1.67	1.3	1.76	1.33	1.6	1.47	1.5
	p	.000*	.001*		.007*	.033*	.013*	.001*	.007*	.000*	.000*	.000*	.005*
VFDAE	N	76	42		18	21	18	21	20	20	64	28	26
Violencia Física Directa Alumnos	M pre	2.26	2.36		2.3	2.14	2.44	2.43	2.45	2.05	2.28	2.41	2.23
	M post	1.78	1.74		2	1.78	2.06	1.53	1.83	1.45	1.77	1.73	1.8
	p	.000*	.000*		.092	.006*	.017*	.000*	.001*	.000*	.000*	.000*	.005*
WVAP	N	76	42		18	21	18	21	20	20	64	28	26
Violencia Verbal Alumnos a Profesores	M pre	1.6	1.73		1.76	1.55	2.38	1.23	1.81	1.32	1.69	1.68	1.52
	M post	1.46	1.51		1.87	1.45	1.93	1.17	1.39	1.17	1.53	1.38	1.45
	p	.006*	.039*		.524	.469	.010*	.578	.000*	.064	.006*	.051	.205
WVAA	N	76	42		18	21	18	21	20	20	64	28	26
Violencia Verbal Alumno-Alumno	M pre	2.07	2.17		2.05	1.86	2.25	1.96	2.64	1.89	2.06	2.28	2.03
	M post	1.8	1.85		1.95	1.78	1.94	1.44	2.22	1.63	1.82	1.79	1.85
	p	.000*	.001*		.429	.363	.014*	.001*	.005*	.016*	.001*	.000*	.114
DA	N	76	42		18	21	18	21	20	20	64	28	26
Disrupción en el Aula	M pre	1.59	2.9		2.2	2.58	2.79	3.11	3.23	2.23	2.63	2.72	2.84
	M post	2.34	2.19		2.44	2.31	2.53	1.85	2.78	1.85	2.29	2.3	2.24
	p	.011*	.000*		.542	.076	.402	.000*	.077	.033*	.006*	.009*	.007*
VFIA	N	76	42		21	18	21	18	20	20	64	28	26
Violencia Física Indirecta Alumnos	M pre	1.37	1.48		1.29	1.28	1.7	1.35	1.48	1.36	1.42	1.43	1.35
	M post	1.39	1.45		1.66	1.45	1.66	1.15	1.35	1.25	1.45	1.31	1.42
	p	.943	.568		.025*	.076	.862	.043*	.118	.117	.924	.107	.609

Nota: *nivel de significación < .05 en Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas
 **nacionalidad española

se acordó con el equipo de alumnos mediadores realizar una sesión semanal para revisar y hacer seguimiento de los casos mediados. A través de estas reuniones, se extrajeron aquellos puntos que definen de una forma más concreta el tipo de intervención que realizan los mediadores.

Los estudiantes mediadores han actuado en 101 casos (ver [Tabla 3](#)). Respecto al *tipo de solicitante*, un 40% de las solicitudes han sido realizadas por una de las partes en conflicto. Seguidamente, y en 27 de los casos han iniciado el proceso ambas partes, siendo en 23 casos derivados por una persona adulta ajena al conflicto como monitores, profesores o tutores. Tan solo un 10% de los casos han llegado a la mediación por otros motivos como por recomendación de otro compañero.

La *tipología de casos* atendidos ha sido muy diversa, resumiéndose en siete categorías que señalan que el tema que más solicitan para ser mediado es la violencia verbal ($N = 38$). De las cuales, insultos y motes ocuparon un gran número de sesiones ($N = 31$), frente a la aparición de comentarios racistas como motivo de disputas ($N = 7$), que es bastante menor. Otro aspecto que ha requerido de la intervención de los mediadores ha sido la violencia física ($N = 19$), donde se ha manifestado la existencia de violencia a través de peleas ($N = 12$) y de situaciones de aislamiento ($N = 7$). Entre estas categorías también es necesario señalar que los mediados han señalado celos entre amigos ($N = 12$), conflictos por liderazgo ($N = 11$) en momentos de elección de juegos ($N = 7$) y en el establecimiento de normas ($N = 4$), y enfrentamientos en actividades deportivas ($N = 11$), en lo que se refiere a ocupar los espacios de juego y deporte ($N = 8$) y algunas discusiones por el material de juego ($N = 3$) como problemas que se dan habitualmente en este centro educativo. Además, de forma más incipiente, se ha mediado en problemas de pareja ($N = 3$) y por la existencia discusiones previas a las que no se había dado solución hasta el momento ($N = 7$).

Los alumnos que solicitaron la mediación sitúan como *zonas más conflictivas*, el patio ($N = 61$) y el espacio dedicado a comedor, así como el recreo posterior al mismo ($N = 19$). El aula presenta un valor más bajo ($N = 15$), justificado por los alumnos mediados por ser una zona más controlada por adultos y con reglas más establecidas. Algunos alumnos concretos ($N = 6$) han situado en la zona de salida del centro un punto de conflicto y generador de episodios de violencia.

Tabla 3. Relación de mediaciones y acuerdos realizados por cada mediador y clase.

Mediador	Clase	Sexo	Edad	N Mediaciones	N acuerdos/mediador	N acuerdos/clase
1	5ºA	H	10	9	9	9
2	5ºB	M	10	7	5	5
3	5ºC	M	11	9	8	16
4	5ºC	H	10	8	8	
5	6ºA	M	11	15	14	25
6	6ºA	M	12	11	11	
7	6ºB	M	11	12	11	11
8	6ºC	M	12	16	14	28
9	6ºC	M	11	14	14	
			Total	101	94	94

Una vez analizados los temas que se han abordado en las mediaciones, es interesante valorar los *tipos de soluciones* que las partes enfrentadas han aportado para resolver su conflicto. En este sentido, los alumnos han registrado que pedirse disculpas ($N = 24$) es la forma más elegida por los mediados para satisfacer sus necesidades ante el conflicto que han vivido. Además, consideran que respetar las opiniones y el espacio de los otros en el centro educativo ($N = 13$), comunicar sus sentimientos respetuosamente y todo aquello que les causa molestia ($N = 12$) también puede influir en la solución del problema. Algunos alumnos han señalado propuestas que solucionan o ponen fin a la situación de enfrentamiento: realizar votaciones y tomar decisiones en grupo ($N = 11$), no usar motes o tonos de voz molestos ($N = 10$), crear normas nuevas en juegos y actividades ($N = 10$), buscar ayuda en adultos ($N = 5$), no guardar rencor por situaciones y acciones del pasado ($N = 4$), entender la compatibilidad de tener varias amistades ($N = 7$), evitar hacer trampas o mentir ($N = 3$) y dar segundas oportunidades ($N = 2$).

El número de mediaciones realizadas por los mediadores ha sido de 101 intervenciones, de ellas, el 93% ha concluido en acuerdo por ambas partes ($N = 94$) (ver [Tabla 3](#)). Estos acuerdos pueden reflejarse de forma resumida en varias categorías de *tipos de acuerdo* alcanzado. Los mediados han consensuado retomar la amistad ($N = 61$) por encima de otras opciones, es decir, más de la mitad han terminado el proceso de mediación valorando la importancia de la amistad que les unía con la persona con la que tenían el conflicto. Además, el 33% de los alumnos que han sido mediados han acordado que algunas de las decisiones que ponen fin a su conflicto de forma satisfactoria son respetar las opiniones y el espacio de los demás ($N = 12$), interrumpir la amistad o el trato de forma temporal ($N = 9$) o de forma definitiva, pero tratando de resolver sus problemas del pasado ($N = 7$) y no tener como respuesta el insulto o la agresión ($N = 5$).

Respecto a las *observaciones* que realizaron los mediadores en las reuniones de seguimiento, encontraron que algunos alumnos solicitaban mediaciones con profesores, aspecto que se excluyó de las funciones de los mediadores entendiendo que existen diferencias de poder evidentes entre ambos grupos. También indicaron sus dificultades para que los profesores les derivasen casos conflictivos y que las sanciones del profesorado fueran sustituidas por sesiones con los mediadores. La valoración del grupo de mediadores fue positiva señalando que muchos de sus compañeros estaban beneficiándose del servicio y que para ellos era muy enriquecedor poder ayudar a otras personas.

En síntesis, los resultados indican que los alumnos mediadores han intervenido en 101 casos de los cuales 47 de ellos estaban directamente relacionados con la violencia física o verbal. El patio ha sido señalado como la zona donde más conflictos se han producido. Los acuerdos alcanzados por las partes en conflicto han sido de un 93% sobre los casos atendidos, solucionándolo a través de la mediación y en un 63% retomando la amistad o relación anteriormente dañada.

Opinión de maestros-tutores sobre el Programa M-Educa

Respecto a la opinión de los tutores sobre el *tipo de conflictos* que se producen en el centro, destaca la violencia verbal ($N = 5$), reduciéndose ésta en la segunda entrevista ($N = 3$). Aunque los problemas por poner motes se mantienen, sí se ve reducido el uso de insultos bajo la apreciación de los docentes ($N = 2$). Existe un ligero descenso en la violencia física entre ambas entrevistas (pasando de $N = 4$ a $N = 3$). Es notable, la disminución en las amenazas (pasando de $N = 3$ a $N = 1$) después de la implementación del programa. En la primera entrevista, cuatro de los tutores comentan que algunos alumnos son ignorados, justificando el idioma ($N = 2$) como posible causa de la situación. Es llamativo que esa apreciación no vuelva a aparecer en las segundas entrevistas, en las que sí se añaden relaciones personales ($N = 2$) como posible causa de que se produzcan problemas.

Respecto al *lugar donde se producen más conflictos*, todos los tutores señalan en la entrevista inicial el patio ($N = 6$) como espacio conflictivo y concretamente la zona de canchas ($N = 4$), seguido del aula y el comedor ($N = 5$). En la segunda entrevista, podemos apreciar un descenso general de conflictos en los lugares anteriormente citados: patio ($N = 2$), aula ($N = 1$) y comedor ($N = 2$). La zona de pasillos que inicialmente aparece como conflictiva, no vuelve a ser mencionada en las segundas entrevistas, aunque incluyen como zona problemática la subida y bajada de los recreos ($N = 1$).

Los *momentos de mayor conflictividad* para los tutores (entrevista inicial) se presentan en los recreos y descansos ($N = 5$), siendo las entradas las situaciones de menos conflictividad entre los alumnos ($N = 1$). En las entrevistas posteriores, desaparecen las entradas, centrando la atención en las salidas (aumentan de $N = 3$ a $N = 4$). Durante las clases hay una disminución considerable del conflicto (pasando de $N = 3$ a $N = 1$), incluyendo la desaparición de las interrupciones de los alumnos hacia el profesor. En las entrevistas posteriores a la implementación del programa, aparecen los cambios de clase como situaciones que generan problemas y disputas entre los alumnos ($N = 3$).

Otro aspecto que se trata con los tutores es su valoración sobre el *modo en que el alumnado resuelve los conflictos*. En este sentido, la mayoría coincide en señalar el castigo ($N = 5$) o la derivación a Jefatura de Estudios ($N = 4$) como vías para poner fin a problemas entre alumnos. De los tutores entrevistados, tres de ellos consideran que sus alumnos resuelven de forma autónoma sus conflictos, y uno de ellos considera oportuno el cambio de clase de ciertos alumnos problemáticos. En las segundas entrevistas realizadas, aparece la mediación ($N = 6$) y la gestión de los alumnos ($N = 5$) como las formas más utilizadas por sus alumnos para resolver sus problemas con otros compañeros. De los tutores entrevistados, tres de ellos hacen mención a la importancia de la formación en mediación también para ellos. Cabe destacar la disminución de los castigos ($N = 3$) y de la delegación a Jefatura ($N = 2$) como medios de gestión e intervención de los conflictos de los alumnos.

Según los datos obtenidos de los tutores, los *alumnos inmersos en problemas* de relación con otros alumnos suelen acudir a profesores y tutores ($N = 5$), padres ($N = 4$) y amigos ($N = 3$). Algunos tutores ($N = 4$) inicialmente manifiestan la dificultad de

algunos alumnos para comunicarles que se encuentran en problemas con otros compañeros de la clase. Las segundas entrevistas sitúan a profesores y padres como recurso de ayuda de los alumnos en problemas, añadiendo los alumnos mediadores ($N = 6$) como principal recurso dentro del centro para ayudarles a gestionarlo. Los amigos aumentan como ayuda ($N = 5$) y la no expresión de lo que les pasa ($N = 2$) disminuye respecto a la información inicial.

Respecto al *clima escolar general en el centro*, en el momento previo a la implementación del programa es valorado como adecuada ($N = 4$) por la mayoría de los tutores, destacando problemas interpersonales entre docentes del claustro ($N = 2$), y el desacuerdo con los padres ($N = 4$) como principales problemas que influyen en la convivencia. Dentro de este último punto de desavenencias del profesorado con los padres, señalan dificultades en el seguimiento de los alumnos ($N = 2$) y las diferencias entre las pautas educativas con las familias ($N = 2$) como aspectos relevantes y determinantes en las relaciones entre los alumnos, profesores y familias. En las entrevistas posteriores, cinco tutores consideran la convivencia en el centro educativo como adecuada, aunque el desacuerdo con los padres aumenta ($N = 5$). El seguimiento de los alumnos como motivo de conflicto disminuye ($N = 3$) y las diferencias entre pautas educativas con las familias se mantienen ($N = 2$). Los problemas interpersonales entre docentes no varían ($N = 2$), dejando evidencias de posibles situaciones problemáticas entre profesores del centro participante. Este aspecto se manifiesta en algunas expresiones de los tutores cuando comentaron que ‘cada profesor va a lo suyo, da su clase y se va’, ‘el mal ambiente en las reuniones nos afecta a todos’ o ‘sería bueno coordinar mejor las actividades en los ciclos’.

En cuanto al *clima escolar en el aula*, los tutores señalan como posibles causas de problemas entre los alumnos, la falta de colaboración de los padres ($N = 4$), las situaciones de dispersión durante las clases y las interrupciones durante las explicaciones ($N = 3$). En menor medida, algunos aspectos que influyen negativamente en el ambiente del aula son los insultos raciales ($N = 2$) y los enfrentamientos entre grupos de alumnos ($N = 2$). Esta situación descrita inicialmente, se ve modificada en las entrevistas posteriores en términos de la colaboración de las familias ($N = 2$) e insultos raciales ($N = 1$), incluso desapareciendo comentarios sobre los grupos de alumnos enfrentados. Es importante indicar que cinco de los tutores comentan la efectividad de las mediaciones realizadas entre iguales, señalando la importancia de la autogestión del conflicto favorecida por la mediación ($N = 3$) y la eficacia de los acuerdos alcanzados en las mediaciones ($N = 2$). Esta valoración realizada por los tutores se reflejó en comentarios sobre el efecto positivo de tener mediadores en las aulas. Algunas de sus opiniones fueron que ‘es bueno tener ayuda para solucionar problemas’, ‘los niños llegan a los problemas de sus compañeros mejor que los adultos’, ‘hay que enseñar a los chavales a solucionar sus problemas sin pegarse’ y ‘los mediadores también me ayudan a que la clase esté más calmada’.

En síntesis, los resultados indican que los tutores de los grupos-clase consideran que la mediación ha favorecido la reducción de conflictos que cursaban con violencia verbal y amenazas, desapareciendo la exclusión social dentro de la tipología de conflictos entre alumnos. Además, y coincidiendo con la opinión de los alumnos, el

patio es la zona más conflictiva del centro. La totalidad de tutores entrevistados señala la mediación como la forma idónea para gestionar y solucionar los conflictos entre el alumnado, a los alumnos mediadores como un recurso útil que ayuda en la autogestión de las desavenencias y como recurso de ayuda en la mejora del clima escolar.

Conclusiones

En este estudio se evalúa la utilidad de un programa de mediación entre iguales (Programa M-Educa) para mejorar la convivencia en un centro concreto. Los resultados indican que la mediación entre alumnos es una alternativa muy útil en la solución pacífica de conflictos, que presenta sinergias positivas con la autoridad ejercida por profesores y padres. Además, según indican los datos, el programa ha producido efectos positivos tanto en la disminución de la violencia general como en las diferentes subescalas de violencia en toda la población estudiada, a excepción de la violencia física indirecta en alumnos, es decir, en el daño a sus pertenencias o material.

Los grupos donde se han realizado mayor número de mediaciones han demostrado una reducción en la percepción de la violencia general de forma significativa, valorando positivamente que los acuerdos establecidos han sido orientados a retomar la amistad. Este programa ha tenido una gran repercusión en la mejora de la exclusión social de todos los grupos, y en la violencia física directa y amenazas contra alumnos, aspecto que tiene especial importancia por el contexto, dado que en este centro están matriculados alumnos de un nivel sociocultural medio-bajo y que más de la mitad de su alumnado es extranjero. La actuación de los alumnos mediadores en los conflictos de sus compañeros ha producido mejoras destacables en los niveles de violencia entre alumnos registrados antes y después de su actuación. En sus registros han dejado constancia de que los casos más atendidos por los mediadores estaban vinculados a problemas por violencia verbal y física. Este dato nos aporta un valor positivo en la formación de alumnos que ayuden a sus compañeros a dialogar para solucionar sus conflictos.

Por último, los tutores valoran positivamente la presencia de alumnos mediadores como una medida efectiva para mejorar el clima escolar en el aula. Al situar el servicio de mediación de alumnos en el patio, se ha cubierto la atención a esta zona de mayor conflictividad como señalan tanto alumnos mediadores como tutores. Esto nos puede hacer reflexionar sobre la necesidad de considerar el patio escolar como un lugar de aprendizaje en el que diferentes programas y actuaciones pueden y deben tener cabida.

Disclosure statement / Conflicto de intereses

No potential conflict of interest was reported by the authors. / Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.

ORCID

María Fuertes  <http://orcid.org/0000-0003-1457-944X>

María-José Vieira  <http://orcid.org/0000-0002-5630-3727>

Camino Ferreira  <http://orcid.org/0000-0001-8131-0825>

References / Referencias

- Álvarez-García, D., Nuñez, J. C., & Dobarro, A. (2012). *Cuestionario de Violencia Escolar 3*. Grupo Albor-Cohs.
- Andreou, E. (2015). School violence prevention: The youth development perspective. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 5(4), 389–395. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2015/13265>
- Arribas Díaz, J., & Martínez-Mediano, C. (2018). The impact of ISO quality management systems on primary and secondary schools in Spain. *Quality Assurance in Education*, 26(1), 2–24. <https://doi.org/10.1108/QAE-06-2016-0028>
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: El maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Amarú Ediciones.
- Boqué, M. C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Gedisa.
- Boqué, M. C. (2007). Prevención de conflictos y mediación escolar. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-la Mancha*, 4, 60–66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2506060>
- Boqué, M. C. (2010). Mediación escolar: Pasado, presente y futuro. In J. J. Gázquez, & M. C. Pérez (Eds.), *La convivencia escolar: Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 209–214). GEU.
- Cowie, H., & Fernández, F. J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: Desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 291–310. <https://core.ac.uk/download/pdf/143455266.pdf>
- Cuesta, M. C., Martínez, M. A., Cuesta, J. L., Sánchez, S., & Orozco, M. L. (2017). El educador social en la enseñanza secundaria. La mediación escolar como alternativa a la resolución de conflictos. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 7, 145–174. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2017.0005>
- Díaz, J. M. (2016). Clima escolar, mediación y autoridad docente: El caso de España. *Temas de Educación*, 22(2), 305–315. <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/812>
- Domínguez, J., Álvarez, E., & Vázquez, E. (2017). Dimensiones predictivas del constructo violencia escolar en la educación secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 337–351. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.259471>
- Farré, S. (2004). *Gestión de conflictos: Taller de mediación. Un enfoque socioafectivo*. Ariel.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 5(6), 5–148. <https://doi.org/10.4073/csr.2009.6>
- Fuertes, M. (2016). Mediación Educativa. In G. Murciano (Ed.), *¿Hablamos de mediación? Hay otra forma de resolver los conflictos* (pp. 27–28). Asociación PACTUM. <https://mediacionesjusticia.files.wordpress.com/2016/04/guia-de-mediacion-dep-legal.pdf>
- Fuertes, M. (in press). M-Educa program: Training student mediators. *Revista de Mediación*, 14.
- García-Raga, L., Chiva, I., Moral, A., & Ramos, G. (2016). Fortalezas y debilidades de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28(28), 203–215. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.28.15
- García-Raga, L., Martínez-Usarralde, M. J., & Sahuquillo, P. (2012). Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa. *Cultura y Educación*, 24(2), 207–217. <https://doi.org/10.1174/113564012804932092>
- Ibarrola, S., & Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo: Mediación y resolución de conflictos*. Pirámide.
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Graó.
- Jones, T., & Bodtker, A. (2009). Hacia una mediación exitosa entre pares: Líneas directrices. In D. Fried, & J. Schnitman (Eds.), *Resolución de conflictos: Nuevos diseños, nuevos contextos* (pp. 29–54). Granica.

- Lacuesta, D., & Traver-Martí, J. (2018). Yo, Contigo. El Programa de Mediación entre Iguales, desde la Perspectiva de un Ejemplo de Vida. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 53–71. <https://doi.org/10.15366/2018.16.1.004>
- Llevot, N., & Bernad, O. (2016). La mediación gitana: Herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 99–110. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/245581>
- Martín, M., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C., & Echeíta, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: Modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79–95. <https://doi.org/10.1174/02103700360536446>
- Mateos Blanco, T. (2009). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 285–300. <https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/16Mateos.pdf>
- Munné, M., & Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 principios de la cultura de la mediación*. Graó.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2003). *Construir la convivencia*. Edebé.
- Pifarré, M., & Sanuy, J. (2002). La resolución de problemas entre iguales: Incidencia de la mediación del ordenador en los procesos de interacción y en el aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 25(2), 209–225. <https://doi.org/10.1174/021037002317417831>
- Pinto da Costa, E. (2018). *Propuesta de modelo de proyecto de mediación de conflictos*. *Actas de Congreso II Fórum Internacional de Mediadores de Conflictos*. Universidad de Loyola.
- Pizarro, S. (2018). Calidad y mejora de la educación: Mediación en instituciones educativas. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 207–225. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.012>
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B., & Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: Análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 169–182. <https://doi.org/10.1174/021347412800337906>
- San Martín, J. A. (2003). *La mediación escolar: Un camino para la gestión del conflicto escolar*. CCS.
- Sánchez, M. L. (Coord.). (2013). *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*. Reus.
- Sánchez-Porro, D., & González, E. (2017). Los programas de mediación escolar como herramientas para la promoción de unas relaciones de pareja saludables en la adolescencia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 72–85. <https://doi.org/10.5944/1.2017.19359>
- Smith, P. K. (2011). Why interventions to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed: Comments on this special section. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 419–423. <https://doi.org/10.1177/0165025411407459>
- Torrego, J. C. (Coord.). (2006). *Desde la mediación de conflictos en centros escolares hacia el modelo integrado de mejora de la convivencia*. Graó.
- Usó, I., Villanueva, L., & Adrián, J. E. (2016). El impacto de los programas de mediación entre iguales para prevenir conductas de acoso escolar en los centros de secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 499–527. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1189122>
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos*. Graó.
- Vinyamata, E. (Coord.). (2003). *Aprender del conflicto*. *Conflictología y educación*. Graó.