TESIS DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

2022

45

Ana Silvia Altabas Del Rio

Conflictos, estrategias de afrontamiento y mediación en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: un enfoque psicoeducativo.

Director/es
Gil Lacruz, Marta

http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis

ISSN 2254-7606

Prensas de la Universidad
Universidad Zaragoza

© Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606

Universidad Zaragoza
1542

Tesis Doctoral

CONFLICTOS, ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y MEDIACIÓN EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: UN ENFOQUE PSICOEDUCATIVO.

Autor

Ana Silvia Altabas Del Rio

Director/es

Gil Lacruz, Marta

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Escuela de Doctorado

2021

Repositorio de la Universidad de Zaragoza – Zaguan http://zaguan.unizar.es

Universidad Zaragoza
1542

Tesis Doctoral

Conflictos, estrategias de afrontamiento y mediación en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: un enfoque psicoeducativo

Autora

Dña. Ana Silvia Altabás del Río

Directora

Dra. Dña. Marta Gil-Lacruz

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Departamento de Psicología y Sociología
Programa de Doctorado en Educación

Diciembre, 2020

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Departamento de Psicología y Sociología
Programa de Doctorado en Educación

Tesis Doctoral

Conflictos, estrategias de afrontamiento y mediación en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: un enfoque psicoeducativo

Autora

Dña. Ana Silvia Altabás del Río

Directora

Dra. Dña. Marta Gil-Lacruz

Diciembre, 2020

A mi familia, en especial
a mi hijo Leo por acompañarme
y entretenerme durante este trabajo.

TABLA DE CONTENIDO

I. INTRODUCCIÓN 21

II. CONFLICTO ESCOLAR Y FAMILIAR EN LA ADOLESCENCIA 27

1. Definición de conflicto 29
    1.1. Diferencia entre conflicto, violencia y acoso en el contexto escolar .. 31
2. El origen de los conflictos 33
3. Tipos de conflicto 35
    3.1. Conflictos en la familia y en la pareja que pueden repercutir en los hijos 37
        3.1.1. Consecuencias en el desarrollo cognitivo 45
        3.1.2. Consecuencias en el comportamiento 46
        3.1.3. Consecuencias en los cambios estructurales de las familias 48
    3.2. Conflicto en la adolescencia 49
        3.2.1. Conflictos en las familias con adolescentes implicados 51
    3.3. Los conflictos en los centros educativos 53
        3.3.1. Los conflictos con adultos 56
        3.3.2. Los conflictos entre iguales 57

III. ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN ADOLESCENTES 61

1. Definición de estrategias de afrontamiento 61
2. Clasificación de las estrategias de afrontamiento 63
3. Estrategias de afrontamiento en adolescentes 71
4. Contextos de afrontamiento 75
    4.1. Afrontamiento familiar 75
    4.2. Afrontamiento en el contexto escolar 79
5. Dimensiones relacionadas con el afrontamiento 83
    5.1. Satisfacción con la vida 83
    5.2. Sentimientos de soledad y apoyo social 86
6. Evaluación empírica del afrontamiento 90

IV. LA MEDIACIÓN COMO APRENDIZAJE ANTE LOS CONFLICTOS ESCOLARES 93

1. Definición de mediación 94
2. Orígenes y evolución de la mediación como disciplina científica 96
3. La mediación en el contexto escolar 99
   3.1. La mediación en el ámbito educativo en España 100
   3.2. La inclusión de la mediación en los planes de convivencia en la Comunidad Autónoma de Aragón 103
4. Principios fundamentales y modelos de la mediación 105
   4.1. Modelos de mediación aplicados al contexto escolar 107
   4.2. Ventajas de la mediación 116
5. Los mediadores: selección y formación 119

V. OBJETIVOS 125

VI. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 127

1. Método y enfoque de la investigación 127
2. Descripción del universo y muestra 127
3. Variables de investigación e instrumentos de medición 129
   3.1. Variables de investigación 129
   3.2. Instrumentos de medición 131
      3.2.1. Características de los instrumentos estandarizados 131
         3.2.1.1. Cuestionario de Afrontamiento. Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI) de Tobin, Holroyd, Reynolds y Kigal (1989), adaptado al español por Cano, Rodríguez y García (2007) 132
         3.2.1.2. Cuestionario de Satisfacción. Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) de Diener Emmons, Larsen y Griffin (1985), adaptada al español por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000) 136
         3.2.1.3. Cuestionario de Sentimientos de Soledad. Escala de Soledad de la UCLA de Russell, Peplau y Cutrona (1980), adaptada al español por Expósito y Moya (1993) . 138

3.2.2. Características de los instrumentos no estandarizados 141
3.2.2.1. Cuestionario sociodemográfico y académico 141
3.2.2.2. Cuestionario sobre tipo de conflicto 141
3.2.2.3. Cuestionario sobre mediación 144
4. Procedimiento de recogida de datos 145
5. Técnicas de análisis de datos utilizadas 145

VII. ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INFERENCIAL DE LOS RESULTADOS 149
1. Análisis descriptivo de la muestra 149
1.1. Características sociodemográficas 149
1.1.1. Sexo y edad del alumnado 149
1.1.2. Estado civil de los padres en relación al lugar de residencia y centro escolar 149
1.1.3. Estado civil de los padres en relación a la tutela 150
1.1.4. Número de hermanos y personas con las que conviven los estudiantes 151
1.2. Características académicas 151
1.2.1. Curso académico y tipo de centro escolar 152
1.2.2. Repetición de curso en función del sexo del estudiante 152
1.2.3. Curso repetido en función del sexo del estudiante 153
1.2.4. Promedio de calificaciones en función del sexo y tipo de centro escolar 153
2. Análisis descriptivo de las variables 154
2.1. Conflicto 154
2.1.1. Clasificación del conflicto 154
2.1.2. Categoría del conflicto en función del sexo del estudiante.. 155
2.1.3. Categoría del conflicto en función del curso del estudiante 156
2.1.4. Categoría del conflicto en función del centro escolar 156
2.1.5. Categoría del conflicto en función de la repetición de curso del estudiante 157
2.1.6. Categoría del conflicto en función del estado civil de los padres del estudiante 158
2.1.7. Conflicto violento 158

2.1.7.1. Conflicto violento en función del sexo del estudiante 158
2.1.7.2. Conflicto violento en función del curso del estudiante 160
2.1.7.3. Conflicto violento en función del estado civil de los padres del estudiante 160
2.1.8. Casos de acoso 161
2.1.8.1. Casos de acoso en función del sexo del estudiante 161
2.1.8.2. Rol en el acoso en función del sexo del estudiante 161
2.1.8.3. Casos de acoso en función del curso del estudiante 161
2.1.8.4. Casos de acoso en función del estado civil de los padres del estudiante 162
2.2. Estrategias de afrontamiento..... 163
2.2.1. Afrontamiento adecuado frente al inadecuado 163
2.2.2. Tipo de afrontamiento en función del sexo del estudiante .. 163
2.2.3. Tipo de afrontamiento en función del curso del estudiante . 164
2.2.4. Tipo de afrontamiento en función del centro escolar..... 164
2.2.5. Tipo de afrontamiento en función de la repetición de curso del estudiante 165
2.2.6. Tipo de afrontamiento en función del estado civil de los padres del estudiante 165
2.2.7. Tipo de afrontamiento en función de la categoría del conflicto 166
2.3. Satisfacción con la vida del estudiante 166
2.3.1. Satisfacción con la vida en función del sexo del estudiante 167
2.3.2. Satisfacción con la vida en función del curso del estudiante 167
2.3.3. Satisfacción con la vida en función de la repetición de curso del estudiante 167
2.3.4. Satisfacción con la vida en función del estado civil de los padres del estudiante 168
2.3.5. Satisfacción con la vida en función del conflicto 168
2.3.6. Satisfacción con la vida en función de las estrategias de afrontamiento 169
2.4. Sentimientos de soledad del estudiante..... 169
2.4.1. Sentimientos de soledad en función del sexo del estudiante 169
2.4.2. Sentimientos de soledad en función del curso del estudiante 170

2.4.3. Sentimientos de soledad en función de la repetición de curso del estudiante 170
2.4.4. Sentimientos de soledad en función del conflicto..... 171
2.4.5. Sentimientos de soledad en función de las estrategias de afrontamiento 171
2.5. Mediación 172
2.5.1. Porcentaje de respuestas de los alumnos que conocen y utilizan la mediación en función del sexo del estudiante..... 172
2.5.2. Porcentaje de respuestas de los alumnos que conocen la mediación y su distribución por curso 172
2.5.3. Porcentaje de respuestas de los alumnos que conocen la mediación y su distribución por centro escolar..... 173
2.5.4. Conocimiento de la mediación en función de la repetición de curso del estudiante 174
2.5.5. Conocimiento de la mediación en función del estado civil de los padres del estudiante..... 174
2.5.6. Conocimiento de la mediación en función de la solución de problemas a través de la misma 175
2.5.7. Conocimiento y utilización de la mediación en función de los casos de conflicto con violencia y acoso..... 175
2.5.8. Estrategias de afrontamiento en función del conocimiento y utilización de la mediación 177
2.5.9. Análisis del perfil medio del estudiante en relación al conocimiento y utilización de la mediación..... 178
3. Estadística inferencial 178
3.1. Características académicas..... 178
3.2. Conflicto 179
3.3. Estrategias de afrontamiento..... 181
3.4. Satisfacción con la vida del estudiante 188
3.5. Sentimientos de soledad del estudiante..... 189
3.6. Mediación 190

VIII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES 193
1. El conflicto en la adolescencia y la situación familiar 193
2. El afrontamiento, satisfacción con la vida y sentimiento de soledad 200
3. Mediación escolar y líneas de intervención para un modelo educativo 210
4. Conclusiones 220
5. Limitaciones y futuras líneas de investigación 224

IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 229

X. APÉNDICES 275
Apéndice A. Cuestionarios "ad hoc" de variables sociodemográficas, académicas y mediación 275
Apéndice B. Carta informativa a los centros escolares y a los padres 277
Apéndice C. Análisis descriptivo de la muestra: número de hermanos de los estudiantes 278
Apéndice D. Análisis descriptivo de la variable: estrategias de afrontamiento 279
Apéndice E. Perfil medio del estudiante en relación al conocimiento y utilización de la mediación 282
Apéndice F. Síntesis de resultados de ANOVA para satisfacción con la vida en función del curso 283
Apéndice G. Síntesis de resultados de ANOVA para satisfacción con la vida en función del estado civil de los padres del estudiante 284
Apéndice H. Síntesis de resultados de ANOVA para soledad en función de la categoría del conflicto 285
Apéndice I. Propuestas para un programa de mediación escolar 286

XI. ANEXOS 303
Anexo 1. Escala de Soledad UCLA de Russell, Peplau y Cutrona (1980), adaptada al español por Expósito y Moya (1993) 303
Anexo 2. Escala de satisfacción con la vida SWLS de Diener Emmons, Larsen y Griffin (1985), adaptada al español por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000) 304
Anexo 3. Inventario de Estrategias de Afrontamiento CSI de Tobin, Holroyd, Reynolds y Kigal (1989), adaptado al español por Cano, Rodríguez, y García (2007) 305

ÍNDICE DE TABLAS

VI. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Tabla 1. Distribución de la muestra en función de los centros escolares 128

Tabla 2. Variables de la investigación, operativización y los instrumentos utilizados para su valoración..... 130

Tabla 3. Resumen de las estrategias de afrontamiento medidas en el CSI 134

Tabla 4. Nombre de las variables y coeficiente de correlación de los ítems del CSI 135

Tabla 5. Análisis estadístico de las puntuaciones del cuestionario satisfacción con la vida..... 136

Tabla 6. Consistencia interna de los datos del cuestionario satisfacción con la vida 137

Tabla 7. Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems del cuestionario satisfacción con la vida..... 137

Tabla 8. Análisis estadístico de las puntuaciones del cuestionario soledad 139

Tabla 9. Consistencia interna de los datos del factor 1 del cuestionario soledad .. 139

Tabla 10. Consistencia interna de los datos del factor 2 del cuestionario soledad 140

Tabla 11. Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems del factor 1 del cuestionario soledad..... 140

Tabla 12. Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems del factor 2 del cuestionario soledad..... 141

Tabla 13. Criterios de clasificación de los conflictos 142

Tabla 14. Clasificación de los conflictos en tres subcategorías en función de las personas que participan..... 143

Tabla 15. Clasificación de los conflictos violentos 144

Tabla 16. Clasificación de los conflictos en función de la incidencia de acoso 144

Tabla 17. Distribución de la muestra por sexo y edad del alumnado 149

Tabla 18. Estado civil de los padres en función del lugar de residencia y centro escolar 150

Tabla 19. Estado civil de los padres no casados de la muestra en función del tipo de tutela..... 151

Tabla 20. Personas con las que conviven los estudiantes 151

Tabla 21. Curso académico y tipo de centro escolar 152

Tabla 22. Repetición de curso en función del sexo del estudiante 152

Tabla 23. Curso repetido en función del sexo del estudiante 153
Tabla 24. Promedio de calificaciones en función del sexo y tipo de centro escolar. 153
Tabla 25. Clasificación del conflicto 154
Tabla 26. Categoría del conflicto 155
Tabla 27. Categoría del conflicto en función del sexo del estudiante 156
Tabla 28. Categoría del conflicto en función del curso del estudiante 156
Tabla 29. Categoría del conflicto en función del centro escolar..... 157
Tabla 30. Categoría del conflicto en función de la repetición de curso del estudiante 157
Tabla 31. Categoría del conflicto en función del estado civil de los padres del estudiante 158
Tabla 32. Conflicto violento en función del sexo del estudiante..... 159
Tabla 33. Tipo de violencia en función del sexo del estudiante 159
Tabla 34. Frecuencia del conflicto violento en función del curso del estudiante.. 160
Tabla 35. Conflicto violento en función del estado civil de los padres del estudiante 160
Tabla 36. Casos de acoso en función del sexo del estudiante..... 161
Tabla 37. Rol en el acoso en función del sexo del estudiante..... 161
Tabla 38. Casos de acoso en función del curso del estudiante 162
Tabla 39. Casos de acoso en función del estado civil de los padres del estudiante 162
Tabla 40. Resumen de las medidas obtenidas en estrategias de afrontamiento..... 163
Tabla 41. Tipo de afrontamiento en función del sexo del estudiante 164
Tabla 42. Tipo de afrontamiento en función del curso del estudiante 164
Tabla 43. Tipo de afrontamiento en función del centro escolar 165
Tabla 44. Tipo de afrontamiento en función de la repetición de curso del estudiante 165
Tabla 45. Tipo de afrontamiento en función del estado civil de los padres del estudiante 166
Tabla 46. Tipo de afrontamiento en función de la categoría del conflicto 166
Tabla 47. Medias y desviaciones estándar en satisfacción con la vida en función del sexo del estudiante 167
Tabla 48. Satisfacción con la vida en función del curso del estudiante..... 167
Tabla 49. Satisfacción con la vida en función de la repetición de curso del estudiante 168

Tabla 50. Satisfacción con la vida en función del estado civil de los padres del estudiante 168
Tabla 51. Satisfacción con la vida en función del tipo de conflicto. Criterio 1 y 2 169
Tabla 52. Satisfacción con la vida en función del tipo de afrontamiento 169
Tabla 53. Sentimientos de soledad en función del sexo del estudiante 170
Tabla 54. Sentimientos de soledad en función del curso del estudiante 170
Tabla 55. Sentimientos de soledad por repetición de curso del estudiante 170
Tabla 56. Soledad en función del tipo de conflicto. Criterio 1 y 2 171
Tabla 57. Soledad en función del tipo de afrontamiento 171
Tabla 58. Mediación en función del sexo del estudiante. Criterio 1: conocimiento, y criterio 2: utilización 172
Tabla 59. Conocimiento de la mediación en función del curso del estudiante 173
Tabla 60. Conocimiento de la mediación en función del centro escolar 173
Tabla 61. Conocimiento de la mediación en función de la repetición de curso del estudiante 174
Tabla 62. Conocimiento de la mediación en función del estado civil de los padres del estudiante 174
Tabla 63. Conocimiento y utilización de la mediación 175
Tabla 64. Conocimiento de la mediación en función de la presencia de conflictos con violencia 175
Tabla 65. Utilización de la mediación en función de la presencia de conflictos con violencia 176
Tabla 66. Conocimiento de la mediación en función de la presencia de acoso 176
Tabla 67. Utilización de la mediación en función de la presencia de acoso 176
Tabla 68. Conocimiento de la mediación y tipo de estrategias de afrontamiento . 177
Tabla 69. Utilización de la mediación y tipo de estrategias de afrontamiento 177
Tabla 70. Síntesis de resultados de t-Student para las variables académicas en función del sexo del estudiante 179
Tabla 71. Síntesis de resultados de X^2 para las categorías del conflicto: entre iguales, personal y familiar 180
Tabla 72. Síntesis de resultados de X^2 para conflicto violento 180
Tabla 73. Síntesis de resultados de X^2 para tipo de afrontamiento adecuado e inadecuado 181

Tabla 74. Síntesis de resultados de t-Student para las dimensiones de afrontamiento en función del sexo 182
Tabla 75. Síntesis de resultados de ANOVA para las dimensiones de afrontamiento por las categorías del conflicto 183
Tabla 76. Síntesis de resultados de Tamhane para las dimensiones de afrontamiento y las categorías del conflicto 183
Tabla 77. Correlaciones entre afrontamiento con satisfacción y soledad 185
Tabla 78. Regresión lineal múltiple en función del afrontamiento adecuado..... 186
Tabla 79. Regresión lineal múltiple para pronosticar el afrontamiento inadecuado 187
Tabla 80. Síntesis de resultados de t-Student para satisfacción con la vida en función del sexo del estudiante 188
Tabla 81. Síntesis de resultados de t-Student para satisfacción con la vida y repetición de curso del estudiante 188
Tabla 82. Síntesis de resultados t-Student para sentimiento de soledad y repetición de curso del estudiante 189
Tabla 83. Síntesis de resultados X^2 para conocimiento de la mediación y diferentes variables 190
Tabla 84. Síntesis de resultados X^2 para utilización de la mediación por sexo, edad y tutela..... 191
Tabla 85. Síntesis de resultados t-Student para la utilización de la mediación y afrontamiento (PSD) 191

X. APÉNDICES

Tabla C. Número de hermanos del estudiante 278
Tabla D1. Resolución de problemas 279
Tabla D2. Apoyo social 279
Tabla D3. Reestructuración cognitiva..... 279
Tabla D4. Expresión emocional..... 280
Tabla D5. Pensamiento desiderativo..... 280
Tabla D6. Evitación de problemas..... 280
Tabla D7. Retirada social..... 281
Tabla D8. Autocrítica..... 281
Tabla E. Perfil medio del estudiante en relación al conocimiento y utilización de la mediación 282

Tabla F. Síntesis de resultados de ANOVA para satisfacción con la vida en función del curso 283
Tabla G. Síntesis de resultados de ANOVA para satisfacción con la vida en función del estado civil de los padres del estudiante 284
Tabla H. Síntesis de resultados de ANOVA para soledad en función de la categoría del conflicto 285
Tabla I. Temporización del programa de mediación 295
Tabla J. Programación didáctica para la formación continua del equipo de mediación 300

ÍNDICE DE FIGURAS

VIII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Figura 1. Fases del programa de mediación escolar 219

I. INTRODUCCIÓN

La denuncia de conductas conflictivas en las instituciones escolares se ha incrementado en las últimas décadas, debido en parte a una mayor sensibilización social hacia la lacra del acoso escolar (González, 2020). Es en el contexto académico donde tienen lugar más conflictos entre iguales, considerados como el problema más importante de la escuela en la actualidad, por la repercusión en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, el perjuicio causado en las relaciones de los que constituyen la comunidad educativa y el impacto emocional que supone para los que sufren los efectos (Anderson y Hunter, 2012; Ortega, Elipe y Monks, 2012).

Desde los primeros estudios hasta los más recientes desarrollados en el contexto internacional y nacional, el fenómeno de la violencia interpersonal, la exclusión y el rechazo entre iguales se manifiesta como uno de los problemas que más perjudican la convivencia en educación primaria y secundaria (González, 2015; Gradinger, Strohmeier y Spiel, 2012; Josephson y Pepler, 2012; Mayer y Cobb, 2000; Zych, Ortega y Del Rey, 2015).

La prevención de las perniciosas consecuencias que presenta para todos los implicados constituye un objetivo prioritario, no solo de los expertos en educación, sino de toda la comunidad educativa y de la sociedad en general. Esto explica que en los últimos años la investigación, intervención, concienciación y prevención de los conflictos escolares haya aumentado considerablemente.

Este estudio profundiza en los diferentes conflictos que en mayor medida manifiesta el alumnado de educación secundaria obligatoria, una de las etapas académicas cruciales para la formación de la personalidad, el desarrollo de habilidades de socialización y estilos de superación de las adversidades. Precisamente, se analizan los perfiles de los estudiantes con respecto al tipo de conflicto vivido, junto con las estrategias de afrontamiento, el conocimiento de la mediación y su aplicación en la resolución de los problemas. Se exploran las diferencias en función de variables sociodemográficas, académicas y personales, como satisfacción con la vida y los sentimientos de soledad, siguiendo una de las líneas de investigación del doctorado de Educación de la Universidad de Zaragoza: Variables Psicológicas y Sociales Implicadas en el Desarrollo y la Educación. Detectar, analizar y evaluar estos problemas constituye la base fundamental para su correcta resolución.

Esta tesis doctoral comienza con un recorrido por las principales investigaciones que estudian las variables objeto de estudio. En el capítulo que lleva por título *Conflicto escolar y familiar en la adolescencia*, se analiza el fenómeno del conflicto. Para los adolescentes, los problemas que acontecen en el contexto escolar se vivencian como la mayor causa de preocupación, junto a los conflictos de tipo familiar y personal. Los estresores con mayor frecuencia en el ámbito académico son las bajas calificaciones y los enfrentamientos con el grupo de iguales (Fernández, Contini, Ongarato, Saavedra y De la Iglesia, 2009; Morales-Rodríguez et al., 2012). Además de los conflictos originados en las relaciones entre pares, en la familia se manifiestan situaciones conflictivas que mantenidas en el tiempo ejercen gran impacto en el rendimiento académico, la salud y el bienestar de los estudiantes si no se adquieren las habilidades para afrontarlas. Los conflictos familiares como los derivados del proceso de divorcio, considerados predictores del desajuste de los hijos, ocasionan consecuencias dañinas en los menores debido a los elevados estresores pos-divorcio (Fabricius y Luecken, 2007; Gómez-Ortiz, Martín, Ortega-Ruiz, 2017; Martínez-Pampliega, Sanz, Iraurgi e Iriarte, 2009; Nunes-Costa, Lamela y Figueiredo, 2009; Orgilés, Espada, Méndez y García, 2008). A lo que hay que añadir la repercusión que el estrés genera sobre los adolescentes en cuanto a su mayor deterioro de su salud física y psicológica o los niveles de soledad más elevados percibidos por los adolescentes cuyos progenitores están divorciados, respecto a los estudiantes de parejas casadas (Amato, 2000; Mitcham-Smith y Henry, 2007; Owen y Rhoades, 2012; Wait et al., 2002; Yárnoz-Yaben, 2008).

Tras la descripción de la problemática educativa y familiar, esta tesis ha considerado relevante el estudio de las estrategias de afrontamiento que emplean los estudiantes ante los conflictos teniendo en cuenta que es tan importante el análisis de los condicionantes objetivos del conflicto como la vivencia de su intensidad (Ellis y Grieger, 1981; Owen y Rhoades, 2012). Interesa señalar cómo los mecanismos de respuesta adecuados ante la resolución de situaciones de conflicto y la percepción de control sobre el fenómeno de violencia y acoso escolar favorecen un afrontamiento más ajustado al problema (Mora-Merchán, 2006; Sánchez, Ortega y Menesini, 2012).

En esta revisión se integran los estudios que han focalizado su atención en analizar los conflictos desde diferentes enfoques y determinan las estrategias de afrontamiento más utilizadas. En el capítulo *Estrategias de afrontamiento en adolescentes*, se tendrá en cuenta las variables que condicionan el uso de las distintas estrategias de afrontamiento y se abordará cómo la interacción de estos factores influye en la percepción de satisfacción con la vida y los sentimientos de soledad de los estudiantes.

La evidencia científica corrobora que las variables académicas y el afrontamiento influyen en las emociones, la motivación y los procesos cognitivos durante el aprendizaje y el estudio (De la Fuente et al., 2014; Largo-Wight, Peterson y Chen, 2005; Serlachius, Hamer y Wardle, 2007). Los problemas de aprendizaje y la carencia de estrategias adecuadas de afrontamiento se relacionan con un mayor número de conflictos violentos. En los programas de prevención del acoso, como la tutoría entre iguales, se ha observado que el rendimiento escolar mejora con la convivencia pacífica (González, 2020).

Las variables académicas y la inteligencia emocional se constituyen en variables mediadoras de las medidas de afrontamiento y apuntan al hecho de que los comportamientos inadecuados, como el acoso escolar, están relacionados con una baja inteligencia emocional (Nacimiento, 2018). Esto es, el desarrollo de la inteligencia emocional se convierte en un factor determinante para superar el fenómeno del acoso escolar, uno de los máximos exponentes de la conflictividad (Mayer y Cobb, 2000), junto a la conducta violenta, en el contexto escolar.

La inteligencia relacionada con la competencia emocional facilita el aprendizaje de habilidades sociales fundamentales para las relaciones interpersonales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Fernández y Extremera, 2004). Se ha observado que la respuesta apropiada de afrontamiento está comprometida si la percepción del apoyo social percibido se califica cómo inadecuada (Lehman et al., 1999). De manera complementaria, la inteligencia emocional correlaciona positivamente con estrategias de afrontamiento orientadas a la solución de problemas y con una elevada satisfacción con la vida (Bastian, Burns y Nettelbeck, 2005; Limonero, Tomás, Fernández y Gómez, 2004). Como conclusión, los problemas de aprendizaje y la carencia de estrategias adecuadas de afrontamiento, interactúan con los distintos factores estudiados como son los conflictos violentos, la red de apoyo social, la sensación de soledad y la satisfacción con la vida (Huo y Kong, 2013; Swami et al., 2007).

La dificultad que presenta entender el conflicto como un proceso cíclico y social en el que convergen diversos determinantes hace que el estudio de estos factores y sus efectos de forma conjunta haya sido menos frecuente en la literatura científica. Quizás, de todas las variables que se tratan en el estudio, la que más innovación presenta en relación a este ámbito es la mediación, considerada como una herramienta de afrontamiento. En el capítulo *La mediación como aprendizaje ante los conflictos escolares*, la inclusión de la variable mediación surge de la necesidad de entender el afrontamiento como un proceso influenciado por múltiples componentes (emocionales, personales, cognitivos y conductuales) que se relacionan entre sí y que hay que abordar si el objetivo es encontrar una medida de resolución de los conflictos adecuada.

El hecho de que estudios previos hayan mostrado relaciones entre las variables mencionadas contribuye a aunar dos líneas de investigación: la dedicada al análisis de las estrategias de afrontamiento ante los conflictos familiares, las disputas entre iguales y las dificultades personales de los adolescentes en la etapa escolar obligatoria y su estudio complementario, vinculado al conocimiento y utilización de la mediación como una herramienta idónea para la resolución del tipo de problemas examinados. La revisión de la literatura científica pone de manifiesto que las respuestas adaptativas ante los conflictos se encuentran moderadas por factores de prevención como la mediación familiar y la escolar (Perren et al., 2012).

En esta tesis doctoral se defiende la necesidad de incluir en el curriculum programas, como el de mediación escolar, que facilitan el desarrollo académico, emocional, social, cognitivo y moral. Esta constatación sirve para orientar propuestas de intervención siguiendo una línea psicoeducativa, basada en el modelo de competencia, que considera que el proceso de aprendizaje no debe responder exclusivamente a la mera transferencia de conocimientos, sino más bien, acompañar y enriquecer las experiencias vitales. Con el fin de abordar la mediación escolar como estrategia educativa ante la problemática escolar, se ha optado por adoptar modelos que consideran la prevención y resolución de los problemas de un modo adaptativo, experiencial, significativo y positivo (Bernal, 2008; Bernal et al., 2013; Boqué 2002; Ibarrola e Iriarte, 2013a, 2014; Silva y Torrego, 2017; Vázquez, 2012).

La mediación constituye un recurso preventivo, eficaz en la resolución y tratamiento de los conflictos, que evidencia que la mejora de la convivencia mejora el rendimiento académico. El modelo de competencia que se prioriza en esta tesis centra su metodología en el autoconocimiento y la autorregulación del aprendizaje, adaptada a las necesidades del alumnado, que se considera el epicentro de la excelencia en el trabajo o tarea. Este modelo basa su propuesta formativa en la adquisición previa de una serie de conocimientos, aptitudes, destrezas y actitudes, en un contexto social en el que conviven estudiantes con características diversas. Parte del trabajo tutelado por expertos cuya responsabilidad es garantizar la calidad de la enseñanza-aprendizaje, adaptada a las nuevas exigencias de la sociedad de la información y del conocimiento y orientada a capacitar al alumnado hacia el desempeño profesional en un mercado sociolaboral en continua transformación.

No obstante, sigue siendo necesario dedicar esfuerzo científico a la evaluación de la eficacia de los programas de mediación como método de aprendizaje de competencias para mejorar el rendimiento académico y resolver los conflictos de los adolescentes (Boqué, 2002; Ibarrola e Iriarte, 2013a; Silva y Torrego, 2017; Torrego, 2008; Uranga, 2000). De los autores

revisados (Cava, 2009; Cava y Musitu, 2003; Cohen, 2005; García-Raga, Grau y López-Martín, 2017; Shahmohammadi, 2014) se puede concluir que la formación básica en mediación dirigida a toda la comunidad educativa, consolida conocimientos, actitudes y valores. Como resultado aumenta la motivación del alumnado, no sólo por el interés que suscita este tipo de contenidos, sino también por la metodología práctica que se utiliza para impartirlos.

Para alcanzar estos fines se plantean seis objetivos específicos, que se desarrollan en el quinto apartado de la tesis, resumidos a continuación: 1) conocer los tipos de conflictos de los adolescentes; 2) analizar las diferencias entre los conflictos según la estructura familiar del estudiante; 3) examinar las estrategias de afrontamiento ante estos fenómenos; 4) identificar la relación entre las variables objeto de estudio, la satisfacción con la vida y los sentimientos de soledad; 5) indagar sobre cómo opera el conocimiento y empleabilidad de los servicios de mediación; 6) tras los resultados obtenidos, apuntar estrategias mediadoras que permitan que los estudiantes sean más resolutivos, consiguiendo prevenir el surgimiento o mantenimiento de los conflictos, además de sus consecuencias.

En el apartado sexto se presenta la metodología del estudio. En este se explica el diseño de investigación, la muestra, los instrumentos de medición empleados, el procedimiento de obtención de la información y las técnicas de análisis de datos utilizados para lograr los objetivos propuestos.

En el apartado séptimo, se expone el análisis descriptivo e inferencial de los resultados. A raíz de los resultados hallados, en el apartado octavo se incluye la discusión de los mismos, haciendo una comparativa con la literatura científica previa, y las conclusiones del estudio. Además, se reflexiona sobre las limitaciones que pueden servir de punto de partida de futuros estudios vinculados a esta temática. En este sentido, con el fin de analizar la trayectoria de las relaciones causales entre afrontamiento, rendimiento académico y satisfacción vital, variables que se retroalimentan mutuamente, sería conveniente realizar futuros estudios de índole longitudinal. Como línea complementaria de investigación, puesto que la satisfacción con la vida es una dimensión de bienestar subjetivo, es importante determinar los factores que pueden contribuir a su aumento o disminución. A estas líneas de trabajo deberíamos añadir la necesidad de explorar la contribución de la tecnología digital a la resolución de conflictos y propuestas psicoeducativas. La utilización de las redes sociales virtuales, por sí mismas, no ofrece mejores resultados si no va acompañada de formación y una evaluación sobre el impacto que tiene en las relaciones sociales y resultados académicos.

Finalmente, en el apartado noveno se recogen las referencias bibliográficas. En el apartado décimo, se presenta el apéndice con los instrumentos creados “ad hoc” y la propuesta

para la intervención que contribuya a un futuro protocolo de acción en la prevención, gestión y solución de los conflictos en el contexto académico, familiar y social. Por último, en el apartado undécimo se muestra el anexo, en el que se incluyen los instrumentos estandarizados que se han empleado.

En definitiva, esta tesis reconoce desde la perspectiva psicoeducativa, el importante papel que la mediación y, en concreto el modelo de competencia, puede tener en el desarrollo personal, académico y profesional de los adolescentes. Se trata de un modelo preventivo con el que se aprenden nuevas habilidades de socialización y afrontamiento para la superación de las crisis. Facilita el abordaje de futuros retos y desafíos, trascendiendo los muros escolares al incluir tanto a familiares como al resto de las instituciones socioeducativas (Teixidó, 2010). La mediación escolar puede servir de motor para construir comunidades educativas comprometidas y capaces de favorecer el tránsito de los estudiantes, desde una etapa crucial, de manera más autónoma y responsable.

II. CONFLICTO ESCOLAR Y FAMILIAR EN LA ADOLESCENCIA

El conflicto es una situación de confrontación de intereses que se produce en las relaciones humanas a lo largo de la vida. Especialmente, en el caso de los niños y los jóvenes, puede constituir una oportunidad para aprender nuevas formas de comunicarse y mejorar la convivencia, una vez superado el motivo que lo ha ocasionado (Gómez, 2006).

A lo largo de este capítulo se realizará un breve análisis de las diferentes perspectivas definitorias del conflicto. En los siguientes apartados se enumerarán los diversos tipos de conflictos y se ahondará en los que tienen lugar en el contexto escolar, familiar y en los conflictos más habituales durante la adolescencia.

El conflicto es una realidad social y necesaria, acompaña al cambio que se precisa para avanzar y está presente en todas las manifestaciones de la vida, desde las disputas familiares hasta los conflictos internacionales. Según Touzard (1981), el conflicto está presente en las situaciones en las que las personas quieren alcanzar metas distintas, defienden valores contradictorios, tienen intereses opuestos o bien pretenden conseguir, de forma simultánea y competitiva, una misma meta.

La solución no está en evitar o perseguir el conflicto, sino en saber manejarlo y adaptarse. En su consideración positiva (Boqué 2002; Gómez, 2006; Judson 2000; Six, 1997), ayuda a crecer, a innovar, a mejorar, estimula una conducta constructiva y su presencia advierte que hay que prepararse. Sin conflicto no hay evolución. A través de los conflictos se aprende y en ocasiones, permiten que se avance más rápidamente. Así mismo, el conflicto ofrece la oportunidad para conocerse como persona y de conocer al otro con el que se establece el conflicto. Proporciona una ocasión para aprender a relacionarse de otra manera con el otro.

Las situaciones conflictivas existen siempre e inevitablemente en todos los contextos en que conviven las personas. Sin embargo, muchas veces se ignoran los conflictos o se ocultan, porque se asocian con algo negativo: amenaza, fracaso personal, agresividad, sufrimiento, etc., lo cual dificulta o impide su solución. El conflicto se ha considerado un hecho negativo y perjudicial (Jares, 2006). Desde esta visión, el conflicto adquiere el significado de desgracia, dolor y bloqueo, y está relacionado con la violencia o el maltrato. En ocasiones, se presenta como una lucha de intereses incompatibles, que incita a la pelea y a ir en contra del otro, y que acaba provocando el deterioro de las relaciones personales.

Alzate (2006) pone de relieve que es más adecuado afrontar el conflicto que evitarlo, aceptar que el conflicto surge de manera natural. De la misma manera que en los grupos humanos hay encuentros también se producen desencuentros que según cómo se aborden pueden desembocar en una relación fortalecida o, por el contrario, puede que el vínculo se deteriore. El enfoque constructivo del conflicto se centra en los aspectos transformadores que influyen de manera positiva en el desarrollo personal y social de los individuos. Esta es la perspectiva que se va a tomar en esta investigación y que analiza en detalle las circunstancias que se dan en su aparición (Bernal, 2012a):

- Debe percibirse incompatibilidad de metas, intereses o valores propios y del otro.
- Se configura un vínculo de interdependencia que impide que cada parte pueda conseguir lo que desea sin contar con la otra parte.
- La persona dota de significado al conflicto, hace una valoración subjetiva y lo percibe, sin necesidad de que se llegue a producir objetivamente. En este sentido, las variables cognitivas adquieren prioridad.

De acuerdo a estas consideraciones, cuando se advierte la situación como conflictiva, ocurren dos procesos mentales en interacción, por un lado, el correspondiente al aspecto interpretativo, y por otro lado, la decisión de dar con una respuesta adecuada. Generalmente, la interpretación que la persona hace del conflicto es errónea y comporta una exageración. Esto se complica cuando no se dispone de una respuesta adecuada, lo que produce una reacción emocional intensa. La interpretación de la situación pasa a ser el elemento principal para entender el conflicto, ya que según Covey (1997) "el modo en que vemos el problema es el problema" (citado en Bernal, 2012a, p. 19).

En relación a la solución de los conflictos, es conveniente comenzar mencionando que es susceptible de diversas lecturas. Para la resolución de los conflictos es necesario que haya un reconocimiento previo de que existe un problema, una aceptación del mismo, un encuentro entre las partes que están implicadas en él y la puesta en marcha de un plan de reconciliación adecuado para cada situación de conflicto.

De este modo, para poder llegar a la reconciliación es necesario tener una actitud favorable ante el conflicto y una disposición a la negociación. En consecuencia, la actitud más adecuada para resolver conflictos es la aceptación de la parte de responsabilidad que cada uno tiene en el problema. Esta actitud, se puede aprender. En este sentido, el objeto de este estudio es analizar las estrategias que los adolescentes muestran para afrontar sus propios conflictos y

proponer estrategias de intervención que permitan adquirir o desarrollar la actitud para resolverlos, partiendo de la consideración de que la participación en un programa de mediación es una vía que promueve esa actitud.

A continuación, se analizan los conflictos, mediante la definición y la clasificación de los mismos.

1. Definición de conflicto

El conflicto puede entenderse de diversas formas y existen, por tanto, diferentes definiciones al respecto. La propia naturaleza de los conflictos es compleja y diversa, dificultando una definición única. Por eso es necesario definirlos desde diferentes perspectivas.

En el ámbito de la psicología, el conflicto se define como "la coexistencia de tendencias contradictorias en los individuos, capaces de generarles angustia y trastornos neuróticos" (Pérez, 2009, p. 59).

Para la escuela funcionalista, el conflicto es una desviación del estado normal de las actitudes y comportamientos humanos, que puede ser eliminada y debe serlo, mediante la educación y la formación. El conflicto es el resultado de un mal funcionamiento del sistema social.

Desde la sociología, se describe el conflicto social como una situación en la que coexisten, entre seres humanos, unos fines o unos valores irreconciliables o exclusivos unos de otros. Rubin, Pruitt y Hee (1986, p. 5) se preguntaban *What is conflict?,* aportando a continuación la siguiente definición: "El conflicto significa diferencia de intereses percibida, o una creencia (*belief*) que las partes en sus aspiraciones normales no pueden alcanzar simultáneamente" (citado en Redorta, 2004). El conflicto se evidencia en la interacción con el otro, siempre más allá del individuo.

Ahondando en estas definiciones sociológicas, diversos autores priorizan distintos elementos. Por ejemplo, para Touzard (1981) el conflicto parece definir una situación en la cual unas entidades sociales apuntan a metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes. En cambio, desde una visión estructuralista, Aron (1964) sitúa el conflicto en una oposición entre grupos e individuos por la posesión de bienes escasos o la realización de valores mutuamente incompatibles. En este sentido, Coser (1956) define el conflicto como una lucha por los valores, por los bienes escasos, la potencia y el estatus, lucha en la que el objetivo de los antagonistas es el neutralizar, perjudicar o eliminar al otro.

Desde el enfoque psicosocial, se integra la importancia de la cognición social. De este modo, Deutsch (1973) expone como en el conflicto cada participante responde en términos de las percepciones y cogniciones que tiene del otro contrincante. Cada participante es influido por sus propias expectativas de las acciones del otro, sean acertadas o no. La interacción social es iniciada por ciertas motivaciones, pero también genera nuevos incentivos y altera los ya existentes.

Una cognición social compartida en nuestra cultura sobre el conflicto es su equivalente a combate, lucha, pelea, enfrentamiento, apuro, situación desgraciada o de difícil solución. Es sinónimo de malestar y, en determinados momentos, de dolor. En ocasiones amenaza la continuidad de relaciones significativas. El conflicto entre personas o entre grupos humanos se percibe como la pérdida natural de equilibrio entre ellos que lleva al enfrentamiento entre alguno, varios o la totalidad de sus miembros.

De ahí que Farré (2004, p. 47), aporte una definición del conflicto como "fenómeno dinámico que surge entre dos o más personas y en el cual existen percepciones, intereses y posiciones que caracterizan la visión de cada una de las partes, presentándose total o parcialmente de forma divergente y opuesta entre sí".

En el estudio realizado por Infante (1998, p. 491), sobre la definición de conflicto en el período 1933-1996, encontró en la literatura científica 78 acepciones distintas. Como elemento común destaca su carácter dinámico: «proceso —producto subjetivo— cognitivo que implica percepciones de metas incompatibles por parte de, al menos, dos individuos». En cambio, los conceptos de poder e interacción, elementos que son considerados por otros autores como consustanciales al conflicto, aparecieron muy poco. A partir de lo hallado en la investigación, Infante propone una nueva definición de conflicto interpersonal: «Un proceso cognitivo-emocional en el que dos individuos perciben metas incompatibles dentro de su relación de interdependencia y el deseo de resolver sus diferencias de poder».

Aunque los conflictos pueden ser intrapersonales, interpersonales o de ambos tipos, en mediación los conflictos con los que se trabaja son siempre de tipo interpersonal. Dado que el tema abordado en este estudio es la mediación en el ámbito escolar, se centra la atención en el conflicto interpersonal, esto no implica, el no reconocimiento de las demás categorías.

Desde la perspectiva mediacional, se trata de estudiar el conflicto como una situación en la que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles o son percibidos como tal, donde juegan un papel muy importante las emociones y los sentimientos, y donde la relación entre las partes en

conflicto puede salir fortalecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución del conflicto (Bernal, 2008; Torrego, 2003).

1.1. Diferencia entre conflicto, violencia y acoso en el contexto escolar

En los centros educativos el conflicto se presenta de diversas formas. Cuando los conflictos no se afrontan adecuadamente o se fracasa en su solución, pueden constituir un factor que fomente actitudes y comportamientos hostiles (Gómez, 2006). Dado que muchos conflictos no se reconocen hasta que una de las dos partes responde con agresividad o violencia, estos conceptos se suelen confundir. Siguiendo a Breacht (1984), por violencia se entiende la conducta dirigida a perjudicar a alguien, mientras que el conflicto se da cuando los intereses de las partes se confrontan (citado en Caballero, 2007). Se diferencia también de la indisciplina, comportamiento basado en la mala educación de los alumnos, de la desobediencia y amenaza, donde el objetivo es llamar la atención, tanto de sus compañeros como de los profesores (Ottavio, 2005).

Un ejemplo de conducta conflictiva es el acoso escolar. El *bullying* o acoso escolar comienza a estudiarse a principios de la década de los 70. Olweus define por primera vez en 1978, el término anglosajón de *bullying* (acción de agredir) como "comportamiento intencionado y repetidamente negativo por parte de una o varias personas, dirigido a otra que presenta dificultades para defenderse". Al autor de la acción, agresor o matón lo denomina *bully*. La situación de acoso e intimidación y la de su víctima queda definida en los siguientes términos por el autor (Olweus, 2004, p. 25): "Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos". En relación a este fenómeno, se produce un acto negativo cuando una persona, de forma deliberada, lesiona, ofende o molesta a otra. Debe existir un desequilibrio de poder o fuerzas real o percibido, en el que el alumno que sufre tales acciones no puede defenderse. Se diferencia entre el acoso directo, observado cuando se dan ataques relativamente abiertos hacia la víctima, y el acoso indirecto, evidenciado en forma de aislamiento social y de exclusión deliberada de un grupo (Castillo-Pulido, 2011).

Siguiendo con esta idea, los tres criterios diagnósticos básicos para clasificar el conflicto entre iguales como *bullying* son (Ojeda, 2018):

1. Desequilibrio de poder entre las partes. La persona que sufre el acoso no encuentra la manera de acabar con el problema.

2. Intencionalidad de la persona que acosa unida a personalización. La conducta de acoso se repite siempre hacia la misma persona o grupo de personas.
3. Cronicidad o repetición de conductas. El suceso se produce prácticamente a diario, durante al menos un mes. En este sentido, es importante destacar la relevancia de detectar el suceso e intervenir de inmediato, ya que cuanto más tiempo pasa, mayores consecuencias puede ocasionar.

Por otra parte, Olweus (2004) define la violencia como un modo de comportamiento agresivo donde el agresor utiliza su propio cuerpo o un objeto para infligir heridas o inquietud relativamente graves a otro individuo.

La definición de violencia también resulta controvertida. Algunos autores definen la violencia como un acto propio del ser humano por naturaleza (Lorenz, 1966) y otros creen que se trata de conductas aprendidas (Tremblay y Nagin, 2005) y, por tanto, conscientes. La violencia se manifiesta en una situación en la que uno o más individuos están confrontados y salen perjudicados, al ser agredidos física o psicológicamente.

La violencia es una manifestación posible del conflicto, pero no es una consecuencia inevitable del mismo. La violencia se produce cuando no se ha aprendido a controlar la propia agresividad o la del otro. Mientras la agresividad es innata, la violencia es cultural y, por lo tanto, se puede prevenir educativamente. Autores como Ortega y Mora-Merchán (1997), diferencian agresividad y violencia, afirmando que un acto de agresión puede ser de responsabilidad compartida, teniendo en cuenta que la confrontación se origina en las diferentes necesidades de ambos contrincantes. La violencia, en cambio, implica siempre la existencia de una asimetría entre los sujetos implicados.

Aunque determinados autores coinciden en la importancia del daño físico en la definición de violencia (Berkowitz, 1996; Fernández, 1999), ésta puede adoptar diversas formas. Así pues, hacen referencia a la violencia física, verbal, psicológica o simbólica y a la que aparece de manera indirecta. La violencia verbal se refiere a amenazas, insultos, motes y expresiones dañinas. La violencia psicológica a menudo pasa desapercibida y se refiere a enredos psicológicos, chantajes, reírse del otro, difundir rumores, aislamiento y rechazo, como manifestaciones más usuales. La violencia también puede ser indirecta, dirigida a objetos, que en ocasiones termina en actos vandálicos.

Es importante destacar el concepto de violencia cuando se produce en el contexto escolar, siendo este entorno en el que se dan con mayor frecuencia interacciones entre iguales que derivan en conductas conflictivas que implican violencia. El término más aplicado es

"Violencia Escolar" (Campart y Lindström, 1997). En diferentes estudios, la victimización escolar se define como la experiencia de ser objeto de violencia física, verbal y psicológica, ejecutada por los iguales en la escuela, especialmente en lugares con insuficiente supervisión de los adultos (Graham, 2006; Hawker y Boulton, 2000).

En determinadas circunstancias, se puede dar un solapamiento entre violencia y acoso, esto es, situaciones en las que el acoso se manifiesta a través de una conducta violenta por medios físicos o de contacto, un ejemplo: dar patadas, empujones y golpes. Por el contrario, cuando el acoso se lleva a cabo sin que se manifieste violencia física, el acosador utiliza palabras, gestos o genera una situación de exclusión intencionada.

En cualquier caso, tras el acoso se encuentra una víctima indefensa que es atacada por un compañero o varios y se da entre ellos una relación de desequilibrio de fuerza o poder real o percibida. Se trata de un conflicto repetido, prolongado en el tiempo que genera una situación negativa de la que el agredido no sabe salir sin ayuda.

En el contexto escolar, el abuso entre alumnos puede pasar inadvertido y en ocasiones, se considera dentro del currículum oculto como parte del proceso de maduración, siendo percibido como un suceso inevitable (Fernández, 1999). Sin embargo, investigaciones recientes insisten en la importancia de detectarlo a tiempo para poder intervenir de forma adecuada, evitando así posibles patologías futuras y contribuyendo a la mejora de la convivencia escolar (Fundación Anar y Mutua Madrileña, 2018; Ojeda, 2018).

En este trabajo, se diferencia entre los conflictos ejercidos dentro del contexto escolar y los circunscritos al ámbito familiar, por ser ambos los más representativos de la etapa adolescente. Además de señalar dónde de manifiestan los conflictos, es importante conocer su origen, para poder prevenir o intervenir en ellos.

2. El origen de los conflictos

"En la naturaleza del hombre encontramos tres causas principales de disensión. La primera es la competencia, en segundo lugar, la desconfianza; y, en tercer lugar, la gloria". De esta manera Hobbes englobaba las grandes fuentes del conflicto (1648/1999, p. 115, citado en Redorta, 2011).

Dada la importancia que para las personas tiene la interacción social, es necesario conocer las consecuencias de sus problemas. En torno a esa interacción se establecen puntos de unión y puntos de diferenciación. Es decir, lo que permite ver en el otro características en

común, acerca, por el contrario, los puntos de diferenciación alejan y llevan a los conflictos (Pérez, 2009).

Ahondando en el origen de estas diferencias, los individuos tienden a pensar que son objetivos, que el mundo es como se ve, no siendo conscientes de que esta visión es el reflejo de la educación recibida, la religión, la cultura y los modelos sociales.

En este sentido, las percepciones están condicionadas por la experiencia y la cultura. Se percibe sólo una parte de la realidad y se filtra lo percibido a través de la experiencia, creencias y valores. Siguiendo a Fisher (1996), cuanto más dispares son los filtros de las personas, mayor diferencia habrá entre la interpretación de la realidad que cada una hace, más difícil será la comunicación entre estas personas y más probable el surgimiento del conflicto. La interpretación negativa de esas discrepancias favorece la aparición del conflicto (Bernal, 2012).

Antes de que se produzca el conflicto, se observa un estado intermedio en el que la persona que ha tomado conciencia de que el otro es diferente considera la opción de transformarle para su propio interés. En esta fase puede que el conflicto no se manifieste. Querer cambiar a otra persona implica la no aceptación y la suposición, a priori, de que los valores y posiciones propias son las correctas y las del otro son las equivocadas (Pérez, 2009). La pretensión de que el otro sea el que cambie, evita tener que pasar por una situación que implique reflexión y modificaciones en su propia vida. Puede ocurrir que el otro no acepte un proceso de cambio y mantenga su posición total o parcialmente. Como consecuencia de ello, es muy probable que la situación se convierta en insostenible y se pongan en marcha acciones que vayan en direcciones diferentes que acaben en un enfrentamiento abierto o en el distanciamiento de las personas. La tendencia a generar una dicotomía, en lugar de considerar el pluralismo y la condición multilateral de la cognición humana, impide advertir que los diferentes puntos de vista presentan aspectos parciales, que pueden resultar complementarios, aunque en apariencia quizá parezcan contradictorios.

La percepción de las diferencias, el deseo de que el otro cambie y la frustración que genera la imposibilidad de lograrlo, lleva a la formación del conflicto. Cuando se cambia la interpretación negativa de las discrepancias se evita entrar en las luchas y el enfrentamiento, y se inicia el acercamiento a la solución del conflicto, sin destruir las relaciones (Bernal, 2008). Teniendo en cuenta que la interpretación de la realidad es subjetiva, para comprender el conflicto resulta imprescindible conocer los datos que describen la situación del problema: qué ocurrió, a quién afecta, cómo reaccionó ante el problema. La descripción y clasificación del conflicto constituye una variable que aporta información para comprenderlo y superarlo.

La primera tarea en el diseño de las estrategias para solucionar el conflicto consiste en delimitar y formular el conflicto que se está experimentando; es decir, reconocer lo más objetivamente posible la naturaleza del problema y precisar los objetivos que permitirán orientar su solución. Para ello se trata de buscar todos los hechos relevantes sobre el conflicto. Una vez recopilados será posible describir la situación conflictiva de manera clara, distinguiendo la información relevante de la intrascendente, y desligando asimismo los hechos y los datos objetivos de las inferencias, suposiciones e interpretaciones no comprobadas. El momento de toma de conciencia de las características del problema se dirige prioritariamente a conocer informaciones como las siguientes: ¿quién está implicado en el problema y quién es responsable?; ¿qué está sucediendo?, ¿qué estoy sintiendo?, ¿qué estoy pensando y haciendo?, ¿qué sucederá?; ¿dónde y en qué circunstancias se produce el problema?; ¿cuándo empezó?, ¿por qué ocurrió? (Puig, 1997). Las preguntas a estas cuestiones implican una mejor definición y categorización del conflicto.

3. Tipos de conflicto

Identificar y clasificar es la primera fuente de conocimiento, de ahí su importancia. Una de las razones por las que es relevante la clasificación de los conflictos es porque permite centrar las bases de cómo deben abordarse. Este conocimiento posibilita hacer recomendaciones de intervención para resolverlos.

La necesidad de herramientas de clasificación para la adecuada gestión de los conflictos ha originado una nueva teoría de análisis de conflictos centrada en la morfología de éstos, es decir, basada más en la forma que adoptan y en menor medida, en sus causas. Atendiendo a esta nueva forma de tipificación, frente a las tradicionales formas de ordenar los conflictos vinculadas a los diferentes contextos en los que se manifiestan (familiar, escolar, laboral, etc.) o la escala del conflicto (intrapersonal, interpersonal, intergrupal, intragrupal, internacional, etc.), se ha establecido una categorización de 16 conflictos prototípicos que se dan en la relación con los demás (Redorta, 2004, 2007, 2012, p. 72):

- Recursos escasos, se disputa por algo de lo que no hay suficiente para todos.
- Poder, tienen lugar cuando una persona quiere dirigir o controlar al resto.
- Protección de autoestima, cuando el orgullo de la persona se siente herido.
- Valores, cuando los valores o creencias de las personas están en juego.

- Estructurales, los conflictos de este tipo se generan por un problema cuya solución se prolonga en el tiempo, requiere gran esfuerzo de muchos o recursos más allá de las posibilidades.
- Identidad, tiene lugar si el problema afecta a la manera de ser de la persona.
- Normativos, cuando se incumple una norma social o legal.
- Expectativas, se establece el conflicto porque no se cumplió lo que se esperaba del otro.
- Inadaptación, se produce la disputa por la tensión que generan los cambios.
- Información, por problemas en la comunicación, por lo que se dijo o se entendió de forma distinta.
- Intereses, se da cuando los intereses y los deseos son aparentemente contrapuestos a los del otro.
- Atributivos, el conflicto se genera cuando uno de los implicados no asume la responsabilidad en el problema.
- Incompatibilidad personal persistente, la disputa en esta ocasión se manifiesta porque no hay un entendimiento entre las personas.
- Inhibición, cuando se cree que es el otro el que tiene que buscar la solución al problema.
- Legitimación, se disputa porque la otra persona no está autorizada a actuar como lo ha hecho.
- Inequidad, cuando la acción o conducta de otra persona se percibe como enormemente injusta.

Una forma complementaria de catalogar los conflictos proviene del campo de la mediación y establece cinco clases de conflictos: valores, relaciones personales, información, relaciones estructurales y de intereses (Redorta, 2014).

Una clasificación que se estima de interés para este trabajo, es la que se realiza en función de las personas o grupos implicados en cada conflicto. De acuerdo a esta clasificación, (Pérez, 2009) algunos modelos de conflictos serían los generados entre hombres, entre mujeres, entre hermanos, los conflictos de pareja, de familia, las disputas con los hijos, las controversias en el trabajo, los enfrentamientos entre diversos grupos humanos y los conflictos con la sociedad.

Profundizando en el propio conflicto familiar, éste tiene, si no se previene o soluciona, unas consecuencias que repercuten en el proceso de socialización, en las relaciones presentes

y futuras, y en la manera de entender la realidad y construir la propia vida de todos los miembros de la familia y, en particular, de los más jóvenes (Abal y Rodríguez, 2014). La dinámica parental conflictiva condiciona el clima familiar, produce una reducción de los recursos personales y sociales de los adolescentes y genera un mayor número de problemas comportamentales, como la violencia entre iguales y el acoso escolar, que afecta a la severidad de sus consecuencias (De la Torre-Cruz, García-Linares y Casanova-Arias, 2014; Parke y Ladd, 2016). Diversas investigaciones corroboran que las disputas entre los progenitores y la violencia intrafamiliar intervienen como factores de riego y facilitadores del origen y desarrollo de conductas agresivas en niños y adolescentes en el ámbito educativo (Dekovic, Wissink, y Meijer, 2004; Jares, 2006; Lambert y Cashwell, 2003; Martínez, Estévez y Jiménez, 2003; Navarro, Musitu y Herrero, 2007; Ramírez y Justicia, 2006; Vega-Hazas, 2009; Trianes, 2000). De forma complementaria, las conductas violentas que se producen en el contexto escolar influyen en la comunicación del adolescente en su núcleo familiar (Estévez, 2005; Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Oliva y Parra, 2004; Perry, Hodges y Egan, 2001).

En los siguientes apartados se hace un análisis detallado de las características de los conflictos que se generan en el contexto familiar y escolar, comenzando por el conflicto de pareja entre los progenitores.

3.1. Conflictos en la familia y en la pareja que pueden repercutir en los hijos

La familia es el grupo en el que más situaciones conflictivas se manifiestan (Pérez, 2009). La convivencia con la familia sirve de aprendizaje para generar modelos de actuación que serán posteriormente utilizados, como en las relaciones con los compañeros, en el grupo de amigos o en la relación de pareja. Por esta razón, es importante destacar la repercusión que los conflictos familiares pueden causar en el desarrollo de los adolescentes y en la manera de afrontar sus propios conflictos. Uno de los modelos de relación que más puede influir en los adolescentes es el que se establece entre sus progenitores, por ese motivo cabe prestar una atención especial al conflicto de pareja.

Entre las numerosas crisis y acontecimientos traumáticos de la vida, la ruptura de la pareja ocupa un lugar destacado (Rojas, 2007). De hecho, en la "Escala de readaptación social" de Holmes y Rahe (1967), que clasifica 43 eventos de la vida dentro de una escala de 0 a 100 dependiendo del grado de adaptación que requiera, el divorcio aparece en segundo lugar, con 73 puntos; la separación matrimonial aparece en tercer lugar, con 65 puntos, y en primer lugar, la muerte de un cónyuge con 100 puntos. En la traducción de esta escala a la población española

(González y Morera, 1983), estos tres eventos se mantienen en la misma posición, pero cambian los valores, la separación con 50 puntos, 58 puntos el divorcio y 92 puntos la muerte del cónyuge.

La situación de ruptura de pareja es actualmente una realidad en nuestro país que afecta a gran número de familias. Desde el Gobierno Español se están poniendo las medidas para contribuir a la prevención de las rupturas familiares y amortiguar los efectos en los casos en que éstas tengan lugar, mediante intervenciones de orientación y mediación familiar. Todo con el objetivo de dar con la mejor solución para el bienestar de la familia y de los hijos. El texto del Plan Integral de Apoyo a la Familia 2014-2017 afirma que resulta necesario prestar una atención especial y prioritaria a familias en situación de conflicto o en riesgo de que éste se produzca (Echagüe y Ruiz, 2014).

La accesibilidad a la separación y el divorcio desde que en 1981 se aprobara la ley del divorcio en España, ha coincidido con el aumento en las cifras oficiales de parejas que ponen fin a su relación. Los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2019), informan que en 2018 se produjeron un total de 99.444 nulidades, separaciones y divorcios en España, lo que supuso una tasa de 2,1 por cada 1.000 habitantes. El número de divorcios disminuyó un 2,8% en ese mismo año respecto al año anterior. Los divorcios representaron el 95,8% del total de las rupturas, las separaciones el 4,1% y las nulidades el 0,1% restante. El 77,7% de los divorcios y separaciones en el año 2018 fueron de mutuo acuerdo, porcentaje similar 77,2% al registrado el año 2017 (INE, 2018), y superior 67% al registrado en años anteriores (INE, 2014).

El divorcio es considerado, según Kaslow (1986), como un factor estresante y potencialmente responsable del desajuste psicológico y del deterioro de la salud física de los adultos (Amato, 2000; Bernal et al., 2012; Owen y Rhoades, 2012; Wait et al., 2002). Se da una relación significativa entre el impacto que provocó la ruptura y la salud en general. La forma de llevar a cabo la separación está directamente relacionada con los problemas emocionales asociados a ella. De igual manera, los niños en función de la edad experimentan emociones distintas que están en relación con su desarrollo cognitivo y con el modo de comportarse sus padres antes, durante y después de la ruptura (Bernal, 2008). Los estudios muestran que el incremento en los problemas de salud mental de las parejas que se divorcian y de sus hijos se asocia a elevados niveles de estresores post-divorcio como por ejemplo la continuidad del conflicto (Fabricius y Luecken, 2007; Martínez-Pampliega et al., 2009; Nunes-Costa et al., 2009).

Los estudios sobre este tópico señalan que las personas divorciadas tienen un menor nivel económico, peor salud física, más síntomas de depresión y ansiedad, manifiestan niveles inferiores de satisfacción con la vida, presentan problemas causados por abuso de sustancias, y mayor riesgo de mortalidad (Amato, 2000; Bierman, Fazio y Milkie, 2006; Hughes y Waite, 2009; Liu y Umberson, 2008; Waite, Luo y Lewin, 2009; Yárnoz-Yaben, 2010b; Zhang y Hayward, 2006). Las investigaciones también constatan que las personas divorciadas, en comparación con las que continúan casadas, son especialmente proclives al sentimiento de soledad (Yárnoz-Yaben, 2008). En general, la relación de pareja y la implicación emocional previenen del sentimiento de soledad, de manera que las personas sin pareja presentan, según algunos investigadores, niveles de soledad más elevados que los casados (Yárnoz-Yaben, Guerra, Plazaola, Biurrun y Comino, 2008).

Desde este planteamiento, la ruptura de pareja genera una considerable alteración en las vidas de las familias, constituye una profunda y grave causa de reestructuración vital en la sociedad y exige un elevado grado de esfuerzo en la adaptación a la nueva situación (Doménech, 1994).

No obstante, Hetherington (Martínez-Pampliega et. al, 2009), investigadora y académica con más de 30 años de estudio en este campo, señala que la amplia variedad de estudios focalizados en los efectos negativos del divorcio, han ocultado las considerables consecuencias positivas que han permitido a muchas personas transformar su crecimiento vital.

Para algunas personas el divorcio presenta claros beneficios, como puede ser apartarse de una dinámica conflictiva o conseguir retos profesionales y personales que durante la relación de pareja se percibían imposibles de alcanzar (Amato, 2000; Amato y Hohmann-Marriott 2007).

En opinión de investigadores como Bernal (2008) o Francescato (1995), el impacto de los efectos del divorcio obedece a la manera como adoptan las parejas el afrontamiento de la ruptura y no en el divorcio propiamente dicho.

En consecuencia, la ruptura de pareja no genera por sí misma la crisis familiar, sino que este evento es un proceso en el cual están involucrados otros elementos:

- La significación que la persona asigna al evento vital familiar.
- Los recursos con que cuenta la persona y la familia para hacer frente a las exigencias de la ruptura de pareja.

De acuerdo con este planteamiento, la repercusión del evento depende del significado que le otorgue cada persona. Consecuentemente, según la manera de interpretar el acontecimiento, así será el impacto resultante (Ellis y Grieger, 1981). Tanto la significación, como los recursos pueden modificar la dimensión y el sentido de la crisis (Owen y Rhoades, 2012).

Las consecuencias y el impacto del divorcio no terminan con la ruptura legal. El ajuste ocurre en la medida en que las personas son capaces de funcionar bien en su nueva vida y han desarrollado una identidad que ya no está ligada a la anterior relación de pareja (Amato, 2000).

En ocasiones, el reto de afrontar los conflictos de pareja puede interpretarse como poco reconfortante y prevalece en estos casos la idea de posponer la solución. A continuación, se enumeran algunos problemas que pueden surgir en una relación de pareja y que repercuten en la gravedad percibida de la situación si su solución se posterga (Pérez, 2009, p. 137):

- Luchas de poder.
- La crítica del otro.
- Dificultades para entenderse.
- Falta de comunicación.
- Demanda de actividad sexual.
- Uno controla y domina al otro.
- Atracción por otra persona.
- Uno tiene una doble vida.
- Un miembro rompe la relación de pareja.
- La nueva pareja después del divorcio.
- La custodia de los hijos.

Cuando una pareja establece una relación, el sentimiento que inicialmente los mueve es el de complementarse y mejorar la vida de ambos. Pero según va pasando el tiempo y van teniendo experiencias en común, se van presentando situaciones problemáticas que favorecen la aparición de una sensación de frustración cuando estos asuntos no se han resuelto satisfactoriamente para ambos.

La pareja tendrá que poner en marcha sus recursos para ir superando esos inconvenientes de forma que la relación pueda continuar y conseguir sus objetivos. Un factor que interviene en la superación de los problemas y el mantenimiento de la relación es adquirir compromisos y responsabilidades comunes, como tener hijos o compartir los bienes materiales,

ya que estas cuestiones potencian el deseo de querer resolver los conflictos en lugar de intentar huir de ellos.

En este sentido, Doménech (1994, pp. 22-24) reflexiona sobre las siguientes variables que pueden determinar la estabilidad de la pareja:

- El balance entre los esfuerzos que tienen que realizar para mantener la pareja y los refuerzos que obtienen, es decir, la ventaja que representa la relación de pareja. El conflicto aparece cuando las soluciones a las que llegan no satisfacen las necesidades y se producen diferencias que hacen que se sientan en desventaja frente al otro. Estas pueden ser percepciones subjetivas en relación a las expectativas creadas respecto a los beneficios que deberían obtener y las obligaciones de la relación.
- Otro factor a tener en cuenta es la presión social para permanecer unidos. Hay parejas que continúan conviviendo a pesar de haber hecho una valoración negativa de su situación porque consideran que el precio de la separación en términos emocionales, sociales y legales, es demasiado alto. En este balance se incluyen los valores y actitudes hacia la familia y el divorcio, ya que en determinados contextos las personas divorciadas se pueden sentir discriminadas por su entorno.
- Por último, otro factor que influye en la decisión de separarse es la existencia de atracciones alternativas. Estas son fuente de refuerzo fuera del matrimonio que suavizan los costes de la ruptura. Cuando se considera que hay una solución externa superior a la existente y factible que puede poner fin la situación menos satisfactoria, se lleva a cabo la ruptura.

Sin embargo, la continuidad de la pareja, pese a sufrir una alta conflictividad y dolor en la relación, no siempre es la mejor opción. Resulta cuestionable la decisión de aquellas parejas que, a pesar de considerar la relación intolerable, continúan juntas por el beneficio de los hijos. Desde la perspectiva de diversos autores, las parejas en conflicto permanente deberían terminar su convivencia precisamente para poder proteger, entre otras cosas, el bienestar de los hijos, puesto que, el conflicto parental les es pernicioso (Amato, 2000; Amato y Hohmann-Marriott, 2007; Amato y Previti, 2003; Bodenman et al., 2007; Mitcham-Smith y Henry, 2007; Turner y Kopiec, 2006) y hace empeorar la situación post-divorcio (Trinder, Kellet y Swift, 2008). En consecuencia, el conflicto entre los progenitores es uno de los factores que más afecta negativamente el ajuste de los hijos a la situación de divorcio (Fabricius y Luecken, 2007; Orgilés et al., 2008b). Los resultados de estudios recientes, indican que el grado de

conflictividad parental determina la presencia de niveles elevados de ansiedad infantil, siendo las niñas, al describir la relación entre sus padres como altamente conflictiva, las que reflejan mayor ansiedad (Gómez-Ortiz et al., 2017).

El divorcio como fuente generadora de conflictos, puede desencadenar complicaciones de diversa índole, desde conflictos simbólicos (Hopper, 2001), afectivos, económicos, sobre la custodia, sobre las decisiones a tomar con respecto a los hijos, hasta conflictos derivados de una ambigua reformulación de roles (Markham, Ganong y Coleman, 2007).

De acuerdo con Valdés, Esquivel y Artiles (2007), los puntos de conflicto más frecuentes entre las personas que se divorcian son:

- La división de bienes.
- El mantenimiento económico, la pensión alimenticia de los hijos y/o de la pareja.
- La custodia de los hijos.

Esto encajaría con los temas conflictivos que las parejas negocian tras el divorcio, según Bernal (2008, p. 196):

- La atribución del uso de la vivienda familiar y los bienes.
- La determinación del cuidado, atención y las necesidades económicas de los hijos.
- La decisión de prestar apoyo económico de un miembro de la pareja al otro, en el caso de que se considere necesario, por un tiempo determinado.
- La contribución económica a las cargas familiares y alimentos.

Ahondando en las variables que influyen en el nivel de conflicto parental, es importante destacar las diferentes perspectivas que las personas tienen respecto al divorcio (Yánoz-Yaben, 2010a). “El divorcio era considerado un fracaso absoluto, no sólo de la relación de pareja, sino también del propio individuo en el resto de sus facetas” (Bernal et al., 2012, p. 17). Hasta la mitad del siglo XX, las separaciones eran vistas como un síntoma de desequilibrio familiar y de crisis; por lo tanto, eran penalizadas socialmente como una falta contra el otro compañero, el matrimonio, los hijos, la familia y la sociedad misma (Valdés y Aguilar, 2011). En la actualidad, es frecuente que el divorcio sea aceptado como una solución a un proyecto de vida en común con mayor naturalidad. Desde la aprobación de la Ley del divorcio en 1981, el crecimiento del número de divorcios ha consolidado la normalización de la creencia de que acabar con la relación significa dar una solución al problema. En este sentido, “las personas que creen que el divorcio es la solución para un mal matrimonio, ha alcanzado casi el 80% en

2003" (Bernal et al., 2012, p. 18). Sin embargo, no todas las parejas que previamente a la ruptura manifestaban un conflicto y deciden disolver la pareja, terminan con el problema. A pesar de que en ocasiones, la ruptura acaba en un divorcio legal, este hecho no es indicativo de que se vaya a poner fin a los conflictos.

En cuanto a los divorcios conflictivos, es frecuente que las disputas interparentales se mantengan durante varios años, permaneciendo los integrantes de la familia en una posición traumática durante un espacio de tiempo considerable (Arch, 2010). Los expertos, al valorar el curso de las consecuencias de la ruptura, difieren en la atribución del tiempo. Para algunos, el período de crisis o cambio se prolonga cerca de tres meses; para otros, un año; y para otros puede persistir durante tres años.

En un término de tres años, la mayor parte de las personas separadas supera el período de crisis aguda y se adapta al nuevo estilo de vida. Sin embargo, hay personas que permanecen durante años en la fase aguda de la crisis, en una situación capaz de desencadenar fuertes emociones pese al tiempo transcurrido (Bohannan, 1970). Braver, Griffin y Cookston (2005) encontraron que la mayoría de las personas divorciadas con hijos experimentan niveles altos de conflicto durante los primeros tres años, y el 25% continúa manteniendo el conflicto (Yárdoz-Yaben, 2010a).

Por lo que respecta a las mujeres que contemplan la posibilidad de una reconciliación, Doménech (1994) sostiene que son las que presentan un peor pronóstico de recuperación. Cuando es el hombre el que inicia la ruptura, la mujer tarda, por término medio, 2 años y medio. Mientras que cuando la mujer es la iniciadora, el tiempo medio en recuperarse es de un año y 8 meses. En estas circunstancias, las primeras señales de equilibrio comienzan a aparecer a los 6 meses.

Autores como Kaslow (1988, citado en Folberg y Milne, 1988) distinguen seis procesos de divorcio que una pareja debería afrontar para completar su ruptura:

- Emocional.
- Legal.
- Económico.
- Coparental.
- Social.
- Psíquico.

Es preciso considerar que los procesos por los que pasan las parejas que rompen la relación no siguen una secuencia cronológica por fases de manera ordenada, en algunos momentos las etapas se superponen. De tal manera que, determinadas personas manifiestan malestar emocional previo a la separación física, que puede prolongarse una vez finalizado el proceso legal. El divorcio legal va asociado al económico, mientras que el social y el psicológico suelen ser los últimos en resolverse (Bolaños, 1998).

Conviene matizar que, en determinados casos, con la separación comienza una etapa de lucha continua. Esta lucha acaba minando la relación y repercutiendo en la salud y en la vida de toda la familia. Si esto no termina adecuadamente, la persona que ha vivido una ruptura puede repetir la misma pauta de comportamiento en las siguientes parejas al encontrarse ante una crisis. De manera que la separación se puede convertir en una vía de afrontamiento de los problemas insuficiente, ya que por si sola no genera la solución de los mismos. Por el contrario, otras personas, consiguen aprender con esta experiencia y pueden mantener una comunicación adecuada sin conflictos con su expareja, al mismo tiempo que comienzan una nueva relación de pareja con otra persona.

En este sentido, la gran mayoría de las personas supera este trance con éxito, favoreciendo también al contexto social que rodea esta circunstancia. La crisis que supone la ruptura de pareja integra al mismo tiempo, aspectos negativos y creativos, dolor y alivio, miedo por lo desconocido y la oportunidad ante una variedad de caminos para buscar el bienestar. Las personas que ponen en marcha las estrategias de afrontamiento adecuadas para la resolución de conflictos, consiguen superar el problema.

Las dificultades de una valoración global de los efectos del divorcio, especialmente en los hijos, sensibiliza a los investigadores de la necesidad de contar con información directa sobre esta vivencia en los hijos. Una de las líneas de investigación estriba en dilucidar si la causa de los problemas observados en los hijos tras el divorcio de los padres está directamente relacionada con el divorcio en sí o es debido a la forma de afrontar el conflicto entre los padres.

Si el conflicto familiar es mejor predictor del desajuste de los hijos que la estructura familiar que se adopte requiere un estudio mayor. Es decir, en qué medida influye en el bienestar de los menores que los padres estén o no divorciados, se transformen en familia numerosas tras la incorporación de nuevos miembros o sean familias monoparentales. Algunos estudios ya tienen respuesta a esta pregunta y muestran que “el divorcio mejora en algunos casos el bienestar psicológico de los niños”, al dejar de ser observadores o participantes directos del conflicto familiar previo a la ruptura (Bernal et al., 2013, p. 15).

En general, los estudios que analizan la incidencia del divorcio en la vida de las familias coinciden en observar una separación menos conflictiva, en aquellas parejas que han participado en procesos consensuados. La tendencia hacia la búsqueda de métodos de resolución pacífica de conflictos se ha visto incrementada en los últimos años y ha favorecido que la mediación sea uno de los programas elegidos con mayor garantía de éxito para encontrar una solución adecuada ante el divorcio. "Los criterios de éxito de la mediación pueden evaluarse en función de los resultados obtenidos a corto o largo plazo sobre el grado de satisfacción de las personas con el proceso…, y los resultados obtenidos, destacando el efecto beneficioso al descender los conflictos… y mantener la relación con sus hijos" (Bernal et al., 2012, p. 105).

Este hecho es lo que sirve para estudiar en esta tesis si se dan diferencias con respecto a los conflictos manifestados de los hijos de padres divorciados frente a los hijos de parejas no divorciadas.

3.1.1. Consecuencias en el desarrollo cognitivo

El divorcio de los padres resulta ser una de las crisis vitales más significativas que deben afrontar actualmente numerosos niños y adolescentes (Martínez-Pampliega, et al., 2009). Diferentes estudios muestran que los niños provenientes de familias intactas tienen mejores habilidades cognitivas, menos problemas emocionales y de conducta que los niños educados en familias separadas (Ram y Hou, 2003). Investigaciones previas sobre hijos de padres separados o divorciados, como grupo, han evidenciado que presentan más problemas de conducta y personales, como fracaso escolar, depresión y conducta antisocial (Kot y Shoemaker, 1999) que los que viven en hogares biparentales (Cantón, Cortés y Justicia, 2002).

En recientes investigaciones, el divorcio se asocia a una disminución del bienestar psicosocial en los niños, y también se relaciona con peor rendimiento académico en los adolescentes (Valdés y Aguilar, 2011; Valdés, Martínez, Urías e Ibarra, 2011). Por su parte, Partnoy (2007) analizando los resultados obtenidos durante la década de los 90, concluye que los hijos de padres divorciados obtienen menor desempeño académico. Éstos generalmente obtienen menores puntuaciones en las pruebas escolares, muestran menores aspiraciones educativas, mayor probabilidad de abandonar la enseñanza, alcanzan menores niveles académicos y también inferior status ocupacional cuando son adultos (Valdés y Aguilar, 2011).

Según Ram y Hou (2003), las dificultades descritas en estos niños en las áreas cognitivas e intelectuales se deben no tanto a las dificultades socioeconómicas (Valdés et al.,

2007) como a la disminución de recursos parentales ejemplificados en: el tiempo que dedican los progenitores a los hijos y la calidad de este tiempo, la implicación en sus actividades o la falta de acuerdos con respecto a las decisiones que comprometen el desarrollo de los hijos; lo que ocasiona una paternidad inapropiada y una disminución del bienestar psicológico de los hijos.

En este sentido, el descenso en el bienestar psicosocial de los niños después del divorcio de los padres, según Potter (2010), explicaría la relación con el bajo rendimiento académico. La literatura científica sobre la asociación entre divorcio y rendimiento escolar que procede de estudios realizados en Estados Unidos sugiere que la interrupción del matrimonio a través de la muerte o el divorcio de los padres impone una desventaja educativa pequeña pero significativa en los niños estadounidenses, aunque el análisis posterior arroja serias dudas sobre esta tendencia (Evans, Kelley y Wanner, 2001).

En muestras españolas, se confirma que el rendimiento académico de los jóvenes de padres divorciados es inferior que el de estudiantes de familias intactas (Orgilés, Johnson, Huedo-Medina y Espada, 2012). En cuanto a las diferencias en relación a la edad, los adolescentes de mayor edad obtienen peores resultados académicos. Este dato refleja la importancia de detectar lo antes posible, desde el ámbito educativo, los problemas escolares en los adolescentes de padres divorciados. A esto se suma la trascendencia de intervenir para prevenir el fracaso escolar, además de la violencia y otros problemas asociados que puedan surgir, como se verá en el apartado que aborda las consecuencias en el comportamiento.

Por otra parte, el resultado del estudio de una muestra española de hijos de padres divorciados mediante un procedimiento de mediación respecto al resultado académico, confirma que el "divorcio no ha incidido negativamente en la marcha escolar de los hijos, ya que el 85% de los jóvenes no han sufrido cambios en ellos o los han mejorado" (Bernal et al., 2013, p. 108). De la misma manera, la repercusión negativa del divorcio en el área personal, familiar y social de estos jóvenes fue temporal y la adaptación actual de este acontecimiento en sus vidas concluyó sin problemas.

3.1.2. Consecuencias en el comportamiento

La forma en que los niños y los adolescentes responden a la ruptura matrimonial de sus progenitores es muy diversa. Los hijos de padres divorciados, según Sandford (2006), sufren problemas de conducta y emocionales, así como una reducción en su bienestar psicológico, tendencia que también se observa en muestras españolas (Cantón et al., 2002, 2007). Los hijos

de padres divorciados, comparados con los que viven con ambos progenitores, es más probable que presenten problemas de adaptación (Cantón et al., 2002), así como problemas de conducta internalizantes y externalizantes (Yárnoz-Yaben, Comino y Garmendia, 2014).

Los estudios de Kelly y Emery (2003) indican que la adaptación al divorcio de los progenitores condiciona en gran medida la adaptación al mismo de sus descendientes, y que dicha adaptación está muy relacionada con el desempeño de la coparentalidad (Bonach, 2005; Gasper, Stolberg, Macie y Williams, 2008, Yárnoz-Yaben, 2010a). Además de esta variable, las investigaciones han identificado otras claves vinculadas con la adaptación de los progenitores al divorcio, entre las que se señalan: situación socioeconómica después del mismo, el tiempo transcurrido (Ram y Hou, 2003; Valdés et al., 2007), los conflictos parentales posteriores al divorcio (Martínez-Pampliega et al., 2009; Valdés et al., 2011), el bienestar psicológico post divorcio (Yárnoz-Yaben et al., 2008), su satisfacción con la vida (Yárnoz-Yaben, 2010b), y el estilo de relación o tipo de apego (Yárnoz-Yaben, 2010c).

En relación a los problemas de adaptación, los efectos a largo plazo de los hijos de padres divorciados, pueden derivar en una menor sensación de bienestar y calidad de vida en general, mayor cantidad de problemas en las relaciones de pareja en la edad adulta (Christensen y Brooks, 2001) y una menor estabilidad en sus relaciones (Sirvanli-Ozen, 2005; Yárnoz-Yaben et al., 2014).

Respecto a los problemas internalizantes encontrados, por un lado, se dan tasas más elevadas de depresión y ansiedad (Pedro-Carroll, 2005). En la fase inmediata al divorcio, los menores presentan sentimientos de temor, ira, incertidumbre y también se detecta una mayor incidencia de la ansiedad por separación (Wallerstein y Kelly, 1980). Orgilés, Espada y Méndez (2008a), y Orgilés et al. (2008b) señalan además una mayor ocurrencia de los miedos escolares.

Durante el año que sigue a la separación, tanto los hijos como las hijas presentan un mayor número de problemas externalizantes (agresión, delincuencia, consumo de drogas) superiores en comparación con las respuestas de los que viven en hogares intactos. Este tipo de trastornos son más frecuentes y parecen persistir durante más tiempo en los varones. Los hijos de parejas divorciadas exhiben más problemas emocionales y conductuales, están implicados con mayor frecuencia en actos criminales y abuso de drogas, y tienen tasas más elevadas de suicidio (Valdés y Aguilar, 2011). Concretamente en los niños de familias monoparentales a cargo de la madre, se da una mayor probabilidad de que presenten puntuaciones más elevadas en conducta agresiva, comportamiento antisocial, conducta delictiva y consumo de alcohol y drogas (Cantón et al., 2002).

En relación a las cifras de violencia en el entorno escolar que se presentan en familias de parejas separadas o divorciadas, se ha producido un incremento respecto al año 2015, llegando a un 13,3% de estas familias en el año 2016, mientras que, en el 2015, representaban solo el 3,6%, según los resultados de la investigación de Fundación Anar y Fundación Mutua Madrileña (2017).

3.1.3. Consecuencias en los cambios estructurales de las familias

En relación a las diversas estructuras familiares que surgen tras el divorcio, como muestran estudios recientes en nuestro país (e.g., Arranz y Oliva, 2010), cualquier organización familiar, siempre que estén presentes una serie de condiciones mínimas elementales, es legítima para garantizar un adecuado desarrollo psicológico del niño. Estas circunstancias son: "la promoción del desarrollo y de un ambiente estimulante, ausencia de conflictos, cuidados de calidad, un estilo de crianza democrático y una buena red de apoyo social" (Bernal et al., 2012, p. 22). El aumento en problemas de salud mental no se explica tanto por los cambios estructurales de la familia como la monoparentalidad, sino a otros factores como la continuidad del conflicto entre sus miembros. Las acciones positivas de los adultos, protegen a los niños de posibles riesgos psicológicos, legales, educativos o familiares (Martínez-Pampliega et al., 2009).

El divorcio es una transición difícil para los hijos, quienes experimentan sentimientos intensos que pueden provocar complicaciones relacionadas con la depresión, ansiedad y dificultades interpersonales (Pedro-Carroll, 2005). Este malestar se corresponde con niveles más elevados de estresores post-divorcio (Nunes-Costa et al., 2009) como son la continuidad del conflicto o cambios en las relaciones familiares..., y no tanto con los cambios estructurales (monoparentalidad), como se ha comprobado en diversos estudios (e.g., Martínez-Pampliega et al., 2009). De manera complementaria, los resultados del estudio de Ortega y Samper (2011) confirman la presencia de diferencias significativas en la calidad de vida de los hijos en función de la estructura familiar, y muestran la relación entre la salud percibida de los menores y los niveles de conflictividad entre los padres después del divorcio.

En relación a las estrategias para superar el divorcio, aquellos que optan por el afrontamiento de evitación presentan niveles superiores de depresión, ansiedad y problemas de conducta (Lengua y Sandler, 1996; Sandler, Tein y West, 1994).

Otras investigaciones concluyen que, con el tiempo, la mayoría de los hijos afronta con éxito las transiciones matrimoniales y que los niños capaces de reconstruir los sucesos

estresantes incontrolables del divorcio de forma positiva, como minimizar su impacto, centrarse en lo positivo o reafirmación cognitiva, se adaptan mejor (Radovanovic, 1993). Por su parte, Garner (1995), plantea que con el divorcio en ocasiones los hijos son capaces de aumentar su responsabilidad y capacidad de empatía (Valdés y Aguilar, 2011). De modo que, como indica Pittman (1990), la ruptura, catalogada como crisis de desarrollo de vida, superada adecuadamente, facilita el crecimiento.

Al respecto, en Valdés y Aguilar (2011), se menciona que en la mayoría de las familias el divorcio ocasiona una crisis, es decir, siguiendo a Slaikeu (1996, p. 56) "un estado temporal de trastorno y desorganización, caracterizado principalmente por la incapacidad del individuo para abordar situaciones particulares utilizando métodos acostumbrados para la solución de problemas, y por el potencial para obtener un resultado radicalmente positivo o negativo".

En esta situación, recurrir a la mediación para terminar su relación de pareja permite que los hijos no solo aprendan a afrontar las situaciones que les brinda la nueva vida familiar remodelada, sino que además ese aprendizaje sea extensible a otros problemas, y les beneficie en aspectos como la adquisición de mayor sentido de la responsabilidad, autonomía y autoestima (Bernal et al., 2013).

Superar el estrés familiar causado por el divorcio, puede suponer una ocasión para poner en marcha estrategias de fortalecimiento de la personalidad para afrontar otros tipos de conflictos. Esta enseñanza sería espacialmente importante en la infancia y en la adolescencia por ser etapas vitales claves en el aprendizaje de resolución de conflictos y afrontamiento.

3.2. Conflicto en la adolescencia

La etapa de la adolescencia comprende la transición progresiva desde el final de la infancia al inicio de la etapa adulta. La adolescencia está caracterizada por la época de grandes y diversos cambios. Estas transformaciones en los diferentes ámbitos del desarrollo humano se encuentran estrechamente relacionadas con la aparición de multitud de conflictos tanto en el propio individuo como en el medio inmediato en el que se desarrolla (entorno familiar, compañeros de clase, amistades…). De esta manera, el conflicto es entendido como un fenómeno estructural y puede aparecer en dos contextos fundamentalmente complementarios: en el escolar y en las familias.

Los estresores cotidianos en población escolar se centran principalmente en tres ámbitos: en el plano personal, en el contexto escolar y en el familiar. Los problemas personales de salud, como sufrir una enfermedad; las dificultades escolares, como las bajas calificaciones

o el enfrentamiento con el grupo de iguales; y el desacuerdo generado en el contexto familiar, principalmente las peleas entre hermanos, son los conflictos más representativos (Trianes, 2002; Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Maldonado, 2011; Trianes et al., 2009; Trinder et al., 2008).

La convivencia se construye día a día interactuando, compartiendo, participando, dialogando, asumiendo responsabilidades, resolviendo conflictos por lo que la familia, como primer escenario de interacciones continuas, se convierte en un espacio de convivencia privilegiado que ha de servir como un recurso de aprendizaje para prepararse a vivir en sociedad. En la familia, los hijos tienen la oportunidad de aprender a relacionarse constructivamente, pudiendo ser este rodaje extensivo a cualquier ámbito social, donde necesariamente, existirán conflictos como parte inevitable de las relaciones sociales.

Los padres y madres son los principales transmisores de aquellos valores en los que se les educa (Valverde, Domínguez, Salinas, Herrera y Alvarado, 2013). El aprendizaje de la convivencia se convierte en un aspecto fundamental en la tarea educativa, en la que uno de los objetivos no debe ser resolver solamente los problemas puntuales, sino dotar a los hijos de un conjunto de habilidades que les permita ser competentes para manejar y mejorar sus relaciones, construyendo el ambiente y recursos apropiados para afrontar de forma adecuada los conflictos cotidianos.

Cada vez se presentan más y mayores problemas entre los progenitores y sus hijos adolescentes por lo que es importante buscar nuevas estrategias de intervención que posibiliten la recuperación de las relaciones entre progenitores y sus hijos, además de que prevengan estas situaciones.

La adolescencia, según Abal y Rodríguez (2014), siempre se ha unido a la idea de "problema", de tal manera que adolescencia y conflicto parecen ir unidas de manera inevitable. Tradicionalmente, se ha defendido que las relaciones familiares se caracterizan por conflictos intensos y estresantes, siendo el nivel de conflictos más elevado durante la etapa de la adolescencia que durante la niñez, llegando a su punto crítico en la adolescencia media, desde los 14 a los 17 años (Adams y Laursen, 2001; Gaete, 2015; Jiménez, 2013; Oliva y Parra, 2004).

Entre los conflictos que se manifiestan en la vida diaria de las familias, por diversos motivos, los más destacados suelen estar relacionados con cuestiones de la convivencia, como son el incumplimiento de reglas, normas, límites o la falta de aceptación de responsabilidades, el tiempo dedicado y el uso de las nuevas tecnologías, el orden y los horarios, también las

discusiones y malas formas, que en ocasiones llegan a originar sucesos de violencia filioparental (Abal y Rodríguez, 2014).

Además de las relaciones con los padres, las relaciones con los hermanos suponen una fuente de conflicto. Durante la adolescencia estos enfrentamientos suelen ser frecuentes y habitualmente están originados por tener que compartir espacio y bienes materiales, la tendencia a competir y destacar por encima del otro o encontrar desigualdades en el trato por parte de los adultos (Jiménez, 2013). La frecuencia e intensidad de los conflictos entre hermanos suele disminuir con el tiempo, dependiendo en parte de la manera en que los padres intervienen para resolverlos.

Igualmente, es importante mencionar las vivencias que el adolescente comparte en la familia extensa. Los abuelos ocupan un lugar destacado en la vida de los nietos. Según el psiquiatra infantil Kornhaber (1996), para un niño sólo los padres están por encima de los abuelos en la jerarquía del afecto. Los abuelos transmiten valores, proporcionan estabilidad y un modelo de rol saludable propio de la experiencia y de la perspectiva. Durante la adolescencia, los abuelos también conceden ayuda para solucionar los conflictos que sus nietos tienen con los padres o con los amigos, incluso ofrecen apoyo para afrontar dificultades escolares o profesionales (Estévez, Jiménez y Musitu, 2011).

3.2.1. Conflictos en las familias con adolescentes implicados

La familia constituye el primer grupo social donde el ser humano aprende las habilidades necesarias para relacionarse con los demás y consigo mismo (MacDonald y Parke, 1984; Turner, 1991). La estructura y organización familiar, la relación entre sus miembros, entre otros, determinan la formación de la personalidad y pueden ser factores de protección o riesgo que favorecen los comportamientos disruptivos. La existencia de peleas entre los progenitores puede repercutir negativamente en el desarrollo emocional del adolescente, ya que éste puede llegar a verlo como algo usual y, por efecto mimesis, puede actuar de manera conflictiva con sus progenitores, sus iguales y su entorno. La conducta de los padres influirá en gran medida en las relaciones posteriores del adolescente.

En este sentido, es conveniente recordar el papel central ejercido por las interacciones entre padres e hijos, como precursor de conflictos en la psicología sistémica (Schimek, 1975).

Para los hijos, el tipo de relación que mantiene con los progenitores y su nivel de conflicto o de apoyo, son predictores importantes del ajuste y bienestar psicológico (Turner y Kopiec, 2006), incluso 20 años después del divorcio (Ahrons, 2007). En los últimos años, en

el ámbito doméstico se contempla un tipo de conductas agresivas filoparental, de los hijos hacia sus progenitores, como consecuencia de diferentes factores como son la pérdida de valores y el respeto hacia los mayores, el exceso de sobreprotección, y el desmedido consumismo unido a la inmediatez en la satisfacción de las necesidades. Todos estos factores derivan en la escasa tolerancia a la frustración que caracteriza a los jóvenes. Según estudios recientes, las causas de la intolerancia infantil y juvenil residen en una sociedad permisiva o maltratadora (Egea, 2014).

Investigaciones previas (e.g., Montemayor, 1984) indican que el 60% de los adolescentes tienen relaciones armoniosas con sus padres y, de manera complementaria, el 20% experimenta problemas de forma intermitente a lo largo de la adolescencia. En un 20% de los casos, en las relaciones familiares se presentan problemas de gravedad mantenidos en el tiempo. Además, según Collins (1997), cuando se estudia a las familias que manifiestan dificultades con la llegada de los menores a la adolescencia, en muchos casos, los problemas no son nuevos, sino que se arrastran desde la infancia (Motrico, Fuentes y Bersabé, 2001).

Centrándose en investigaciones con población española (e.g., Del Valle, 1994), éstas resaltan como principales causas del conflicto entre padres y adolescentes: establecer un horario de retorno a casa por la noche, realizar las labores de la casa, los hábitos de estudios, los horarios para levantarse y el control del dinero. Entre los 15 y los 17 años, las discusiones en torno a la hora de llegar a casa por la noche afectan a casi un 60% de las familias, mientras que en el 40% o 50% de los casos las discusiones se refieren a los estudios y a la colaboración en el trabajo doméstico. El resto de los temas son objeto de discusión familiar para un 30% o menos de los chicos y las chicas (Motrico et al., 2001).

Analizando esta cuestión, en el sistema familiar, se pueden identificar tres tipos de conflictos entre padres e hijos:

- Conflictos de autoridad. Estos están relacionados con la percepción de la autoridad parental de padres y adolescentes (Del Barrio, 1995; Smetana, 1988; Smetana y Asquith, 1994). Son los conflictos en los que los hijos ponen cierta resistencia a la hora de aceptar normas y límites impuestos por los padres, sobre la hora de salir y de regresar a casa, o el tiempo dedicado a las nuevas tecnologías y redes sociales, etc.
- Conflictos de sobreprotección parental. Se trata de la resistencia por parte de los progenitores a aceptar la nueva condición del hijo en el proceso de cambio continuo hacia la adolescencia. Algunos investigadores han relacionado los conflictos

familiares con el grado de autonomía emocional de los adolescentes con sus padres y con el ajuste de los adolescentes (Fuhrman y Holmbeck, 1995).

- Conflictos generacionales. Se refieren a las diferencias en las expectativas sobre las relaciones familiares entre padres e hijos (Collins, 1997; Oliva, 1999). Comprenden las tensiones entre padres e hijos debido al esfuerzo producido por los hijos por romper con los estilos educativos relacionados con la etapa infantil. Esta separación es fundamental para el desarrollo psicológico y social del adolescente, ya que gracias a ésta el adolescente podrá adaptarse a su grupo de pares e identificarse con ellos.

De conformidad con este planteamiento, una de las transformaciones más importantes que suceden en la adolescencia es la importancia que se otorga a las relaciones con los iguales (Martínez, 2013; Viejo y Ortega-Ruiz, 2015). Los jóvenes desean pasar más tiempo con sus amigos y se desvinculan de las relaciones familiares (Espelage, Holt y Henkel, 2003; García-Madruga y Del Val, 2010). Mientras los padres cubren las funciones relativas al cuidado, afecto, compromiso y seguridad de los hijos, la relación que el adolescente establece con los iguales, le proporciona intimidad, proximidad, compañerismo y desarrollo de habilidades sociales (Furman y Buhrmester, 1985; Hartup, 1989; Sullivan, 1953). Estas necesidades fundamentales en el desarrollo del adolescente, son complementarias y están interrelacionadas, de manera que la vinculación entre padres e hijo durante la niñez influirá en gran mediada en las relaciones posteriores del adolescente con los iguales (Bowlby, 1969). Esta correspondencia entre el contexto familiar y el escolar, en concreto las generadas entre iguales, puede potenciar las relaciones satisfactorias con el otro y viceversa (Musitu, Estévez, Martínez y Jiménez, 2008).

El continuo entre familia y escuela, obliga a tomar en consideración el análisis de los conflictos en las instituciones educativas cuyos aspectos más relevantes se detallan a continuación.

3.3. Los conflictos en los centros educativos

La escuela es una de las fuentes más importantes de socialización durante la adolescencia. Se trata de un contexto donde los adolescentes aprenden importantes pautas de relación con los iguales y con figuras de autoridad como los profesores (Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007). La convivencia escolar es un proceso dinámico generado dentro de la institución educativa en el que están implicados todos sus miembros y que repercute

significativamente en el desarrollo personal, socioafectivo e intelectual de los estudiantes (Gómez, 2006; Otero-López, 2001).

En la escuela es donde se aprende dos de los cuatro pilares fundamentales de la educación que se destacan en el Informe Delors (1996) de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: aprender a ser personas y a convivir. Para ello es necesario poner en marcha mecanismos que doten al alumnado, profesorado y familias de las herramientas necesarias para conseguirlo. Una de ellas será el entrenamiento en habilidades que permitan afrontar adecuadamente los conflictos (Silva y Torrego, 2017).

En los estudios llevados a cabo por Olweus (1998), al igual que en posteriores (Andreu, Peña, Graña y Ramírez, 2009; Baldry y Farrintong, 2005), se observa una mayor presencia del sexo masculino en situaciones de violencia escolar, tanto en el papel de agresores como en el papel de víctimas, ejercido mediante amenazas (Albaladejo, Ferrer, Reig y Fernández, 2013; Cerezo y Alto, 2010; Solberg y Olweus, 2003) o violencia física directa (Oñate y Piñuel, 2005). La evidencia científica refleja que se da una mayor implicación masculina en situaciones violentas en el aula (Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega, 2006; Latorre y Muñoz, 2001; Pepler et al., 2006; Spriggs, Iannotti, Nansel y Haynie, 2007), aunque se confirma un cambio de esta tendencia en la actualidad (Álvarez, 2015; Ortega, 2008). Las chicas manifiestan las conductas problemáticas del conflicto a través de la violencia verbal, relacional o indirecta (Albaladejo, 2011; Defensor del Pueblo-Unicef, 2007; Domínguez, Álvarez y López, 2017; Martínez, Hernández y Torres, 2006; Zabalza, 1999).

En numerosas investigaciones se ha analizado la asociación entre determinadas características del clima escolar y el tipo de relación que se establece entre los estudiantes y los profesores e iguales, con los conflictos escolares, en concreto con la victimización (Martínez-Antón et al., 2007; Natving, Albrektsen, y Qvarnstrom, 2001). Respecto a este último aspecto, según Rodríguez (2004) entre los factores escolares que inciden en el desarrollo de conductas violentas y desajustadas en la escuela, se encuentran: la organización e ideología del centro, las estrategias disciplinares, la relación profesor-alumno, la intolerancia a la diversidad, el trato desigual de los profesores y la formación de grupos en el aula en función del rendimiento escolar.

El estudio del conflicto constituye una línea de investigación emergente en las investigaciones sobre organización escolar (Pérez-Archundia y Gutiérrez-Méndez, 2016). Esto refleja la escasa importancia que tradicionalmente se le ha concedido al conflicto en las instituciones educativas. El hecho de relegarlo a un segundo plano, ha dificultado la puesta en

marcha de programas destinados a la formación de las estrategias adecuadas para su afrontamiento.

Un importante foco de controversia radica en determinar el origen de los conflictos en la organización escolar. Para algunos, la causa principal de los conflictos es el poder; para otros autores, además del poder influye la estima propia. Desde una perspectiva "psicologizante" su raíz se reduce a la existencia de los diferentes tipos de necesidades humanas y/o a un problema de diferentes percepciones. En contraposición, determinados enfoques sociológicos explican la causalidad de los conflictos escolares por las contradicciones inherentes al sistema capitalista en el que vivimos (Pérez-Archundia y Gutiérrez-Méndez, 2016).

Jares (1997) encuadra el origen de los conflictos en la institución escolar en cuatro tipos de categorías, íntimamente ligadas entre sí y, a veces, difícilmente separables. Las causas más frecuentes están vinculadas a la contraposición de distintas ideologías y puntos de vista por parte del profesorado en relación a las opciones pedagógicas o cuestiones organizativas. Las diferencias de poder, por ejemplo, en la promoción profesional, en el acceso a los recursos de los centros educativos y en la toma de decisiones, contribuyen al choque de intereses. También, se pueden generar conflictos ocasionados por la indefinición de las metas y funciones, el aislamiento o por la falta o desconocimiento de las normas de la propia institución.

Además, se dan conflictos por cuestiones personales, derivados de la falta de comunicación o comunicación deficiente, la insatisfacción laboral y otras variables relacionadas con aspectos interpersonales. Viñas (2004) añade a los conflictos de rol y de poder las variables: rendimiento e identidad en relación a los conflictos más frecuentes en las aulas escolares.

Por otra parte, las diferentes categorías de los conflictos de convivencia entre adolescentes desarrolladas a partir de los autores, Torrego (2006) y Torrego y Moreno (2003) son:

- Violencia general, psicológica, física y estructural.
- Disrupción en las aulas.
- Vandalismo.
- Problemas de disciplina.
- Bullying o acoso escolar.
- Acoso y abuso sexual.
- Absentismo y deserción escolar.
- Fraude-corrupción.
- Problemas de seguridad en el centro escolar.

Así mismo, en concordancia con el planteamiento que prioriza este estudio, la clasificación de los conflictos dentro del contexto escolar se centra en la relación con las personas implicadas:

- Los conflictos con adultos.
- Los conflictos entre iguales.

3.3.1. Los conflictos con adultos

De la influencia en la relación alumno-profesor y los problemas que ésta puede generar conviene resaltar diferentes trabajos, en los que se ha observado que el respeto que muestra el profesor, el apoyo, la atención individual prestada y el esfuerzo por establecer contactos positivos con sus alumnos, disminuye los comportamientos agresivos en el aula (Casamayor, 1999; Martínez-Antón et al., 2007; Meehan, Hughes y Cavell, 2003; Reddy, Rhodes y Mulhal, 2003).

El papel socializador del profesor afecta también a la motivación, rendimiento y ajuste escolar de sus alumnos durante la adolescencia. Está directamente relacionado con el estilo educativo y comportamientos docentes (Cava, Povedano, Buelga y Musitu, 2015; Musitu et al., 2008). Por lo tanto, la relación alumno-profesor ejerce gran influencia en el comportamiento y en el desarrollo social, psíquico, afectivo e intelectual del estudiante (Cava, 2013; Martínez, 1996; Schwarth y Pollishuke, 1995). Además, la percepción subjetiva del profesor en relación al clima escolar interfiere tanto en el funcionamiento del aula y proceso de enseñanza-aprendizaje, como en el ajuste del alumnado.

De hecho, el clima escolar se define como el conjunto de percepciones subjetivas sobre las características del centro y del aula, así como la relación profesor-alumno y entre compañeros de clase. Como se analiza en el siguiente apartado sobre los conflictos entre iguales, el clima escolar tiene especial relevancia al explicar la correspondencia con la integración escolar y el sentimiento de pertenencia al centro educativo que los alumnos muestran (Cook, Murphy y Hunt, 2000; Cunningham, 2002; Martínez, Moreno, Amador y Orford, 2011; Yoneyama y Rigby, 2006).

En resumen, puesto que la conflictividad en la adolescencia toma diferentes formas tales como problemas de disciplina, violencia entre iguales, agresiones profesor-alumno, robos, etc., entre otras, relativas todas ellas a las relaciones que se viven en el contexto escolar, es importante que el profesor tenga constancia de cómo la relación con los alumnos va a influir en el comportamiento, el clima escolar y social del aula. De la misma manera, el profesorado

deberá conocer y prestar atención a las relaciones del adolescente con los iguales, ya que puede favorecer o disminuir el desarrollo de los conflictos en la escuela que principalmente tienen lugar en los pasillos, escaleras, patios, aseos y en las aulas durante la actividad escolar.

3.3.2. Los conflictos entre iguales

Durante la adolescencia se amplía la red social y se establecen vínculos con distintos grupos de iguales, con los que comparten un nivel de desarrollo social, emocional y cognitivo similar (Cava y Musitu, 2000), y en los cuales surgen relaciones de amistad (Martínez, 2013; Selman, 1980; Sullivan, 1953). Por otro lado, las instituciones educativas agrupan a los alumnos en aulas por edad, lo que hace que la organización de estos grupos de forma obligatoria (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001) pueda ocasionar conflictos.

En las relaciones entre iguales existen diferentes niveles de poder dentro del grupo. En la investigación de Gottman, Gonso y Rasmussen (1975) sobre la relación entre las interacciones entre compañeros, las habilidades sociales y la popularidad, se concluye que los chicos y chicas populares tienen una capacidad superior para tomar parte e iniciar una interacción positiva con los compañeros. Son mejores en el conocimiento sobre ciertas habilidades sociales y en la comunicación referencial que los posiciona en el rol del que escucha. De esta manera, los estudiantes más respetados y reconocidos por los otros ocupan el centro de las posiciones (Martínez, 2013) y los demás van circulando en función de la aceptación de los compañeros. Los estudiantes que cuentan con la aprobación del grupo de iguales reciben apoyo social y desarrollan relaciones interpersonales más satisfactorias, que a su vez, influyen en un mayor bienestar y ajuste psicosocial (Cava y Musitu, 2000; Martínez-Antón et al., 2007; Oberle, Schonert-Reichl, Zumbo, 2011; Van Aken y Asendorpf, 1997).

Por el contrario, las relaciones inadecuadas con los iguales derivan en los problemas de integración escolar y repercuten en el ajuste psicosocial del adolescente (Ortega, 2000; Musitu et al., 2008; Zabalza, 2002). Según esta perspectiva, los problemas de integración escolar se relacionan con el abandono y el fracaso escolar, problemas internalizantes como la ansiedad y depresión, y con problemas de conducta tales como la violencia y la delincuencia (Card, Stucky, Sawalani y Little, 2008; Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Fox y Boulton, 2006; Franz y Gross, 2001; Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz y Monks, 2015; Stormont, 2002).

Al abordar en la manera en que el clima escolar influye en los estudiantes y, en concreto, su repercusión en aspectos como la victimización, en varias investigaciones los alumnos víctimas de violencia informan de una percepción muy negativa tanto del medio

escolar como del aula y se sienten menos vinculados con el centro educativo. Estos alumnos consideran el lugar donde mayor tiempo pasan poco seguro porque no sanciona a los infractores (Goldstein, Young y Boyd, 2008; Natving et al., 2001; O'Brennan, Bradshaw y Sawyer, 2009; Yoneyama y Rigby, 2006). Cuando el clima es negativo se incrementa la susceptibilidad en las interacciones con los compañeros, y el alumno marginado se convierte en el blanco de comportamientos que transgreden las normas de convivencia (Catalano, Hagerty, Oesterle, Fleming y Hawkins, 2004; Goldstein et al., 2008; Gottfredson, Gottfredson, Payne, y Gottfredson, 2005; O'Brennan et al., 2009; Yoneyama y Rigby, 2006).

Estudios recientes vinculan el bullying con la construcción de una identidad social fundamentada en la aceptación del grupo de pertenencia transgresor que establece el estatus y el reconocimiento social en la confrontación ante un sistema que valoran injusto y en la expresión de comportamientos violentos, aunque ello suponga el rechazo del resto de compañeros (Carroll, Green, Houghton y Wood, 2003; Jones, Haslam, York y Ryan, 2008). Esta visión parece responder al deseo de formar parte de un grupo de amigos, de ser popular o apreciado y, de este modo, conseguir reputación social, reconocimiento, fama, estatus y satisfacer ciertas necesidades de aprobación social (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Rodríguez, 2004). Por tanto, la violencia escolar se convierte en un modo eficaz de lograr aceptación social y adquirir una posición destacada en el grupo por parte de estudiantes que buscan el reconocimiento social (Guerra, Williams y Sadek, 2011; Martínez et al., 2011).

Respecto a este tema, en los últimos años se han producido sucesos dramáticos relacionados con este tipo de conflicto (Fundación Anar y Fundación Mutua Madrileña, 2017). En España, el acoso escolar presenta un gran impacto en los medios de comunicación y ha creado alarma y preocupación entre los ciudadanos. Todo ello parece haber producido un cambio en la percepción del problema y en la actitud de las víctimas, de los compañeros, de sus familias y del entorno.

En el contexto internacional y nacional, este fenómeno es uno de los problemas que más perjudican la convivencia en educación primaria y secundaria (Gradinger et al., 2012; Josephson y Pepler, 2012; Mayer y Cobb, 2000; Zych et al., 2015). Las conductas violentas en el ámbito escolar se presentan casi a diario (Avilés y Monjas, 2005; Serrano e Iborra, 2005; Cerezo, 2006) y también en edades tempranas (Craig, Pepler y Atlas (2000); Wolke, Woods, Schulz y Stanford, 2001).

Los datos sobre la evolución de los conflictos entre iguales en España (González, 2015) reflejan que la mayor parte de los casos de acoso escolar tienen lugar en los últimos cursos de educación primaria (5º y 6º curso) y el mayor porcentaje se produce a la edad de 12 años

(Fundación Anar y Fundación Mutua Madrileña, 2017). En Aragón, comunidad que ocupa este estudio, las situaciones conflictivas de acoso y violencia ocurren principalmente durante la etapa de educación secundaria (Gómez, 2006). En otras investigaciones se constata que es en 1º de ESO donde se concentran más este tipo de conductas (Férnandez, Álvarez, Ceña y Álvarez-García, 2010).

Dentro de los conflictos que se generan en el propio centro y también fuera del contexto escolar, el enfrentamiento entre los iguales, el *bullying*, requiere especial atención dada la magnitud de sus cifras y sus consecuencias. En relación con el número de casos, el acoso escolar (*bullying*) ha aumentado progresivamente en España. La denuncia ha pasado de 355 casos en 2014 a 1.207 en 2016, lo que supone un incremento del 240%. El aumento entre 2015 y 2016 ha sido del 87% (Fundación Anar y Fundación Mutua Madrileña, 2017). Este incremento ha podido ser debido a la sensibilización mediática en relación con la violencia escolar, de forma que el problema se ha hecho más visible y los adultos han tomado mayor conciencia de su gravedad.

En las conclusiones recogidas en el III Estudio sobre el acoso escolar y ciberbullying, según los afectados (Fundación Anar y Fundación Mutua Madrileña, 2018), los hechos violentos continúan siendo muy frecuentes. Especialmente se observa la aparición de ligeros aumentos de los sucesos más duros y más cruentos, y se producen en más lugares, aunque en mayor medida siguen dándose en el recreo o en el patio y en los pasillos durante el cambio de clase. Aunque los más habituales son los insultos u ofensas de palabras, constituyendo el 78% de los casos en 2017, en el acoso escolar fueron muy frecuentes los actos físicos "fuertes" como los golpes, puñetazos y patadas, que se presentaron en el 51% de los casos, seguido por los actos físicos "leves" como empujones y zarandeos (47%), junto con las conductas que tienen como finalidad el aislamiento (40%). Según este informe, tanto los hechos violentos, como los insultos y ofensas de palabra se incrementaron durante el año 2017 en términos cuantitativos y cualitativos. Un dato destacado es la frecuencia diaria con la que se manifiestan estos sucesos para tres cuartas partes de los jóvenes y su duración mayor de un año. Esta vivencia diaria y prolongada en el tiempo provoca que el trauma de la víctima sea mucho mayor, conllevando graves consecuencias para su desarrollo a largo plazo.

Entre el 89% y el 94% de los niños víctimas de acoso sufren problemas psicológicos. Alrededor de un 13% de las víctimas de *bullying* cambió de centro escolar y entre el 17% y el 20% ha seguido una intervención psicológica como consecuencia del acoso (Fundación Anar y Fundación Mutua Madrileña, 2018). Los resultados también indican que un 56% de los entornos familiares integran algún miembro que sufre problemas psicológicos debidos al acoso

escolar. Dentro de los problemas específicos con más incidencia están la ansiedad (50%) y el miedo (31%). Otro dato significativo es el porcentaje de menores de edad víctimas de acoso con ideas suicidas (4%), que ha intentado suicidarse (1%) o autolesionarse en su desesperación (2%). Es conveniente resaltar que las variables escolares se relacionan con la manera en que los adolescentes se autoevalúan, es decir, con la autoestima, así como con el grado en que se sienten víctimas por parte de sus iguales. Estas dos variables tienen una relación directa y significativa con el grado de satisfacción del adolescente con su vida (Martínez-Antón et al., 2007).

En este sentido, los resultados de diversas investigaciones (Andreou, 2000; Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001; Rodríguez, 2004; Seals y Young, 2003) confirman que las víctimas de acoso escolar presentan un autoconcepto general negativo, falta de satisfacción con la vida y un elevado nivel de preocupación emocional (Anderson y Hunter, 2012; Ortega et al., 2012). De manera que la victimización está asociada con la infelicidad (Flouri, y Buchanan, 2002). Las víctimas se sienten peor que sus iguales no victimizados (Prinstein et al., 2001; Rodríguez, 2004). A su vez, la satisfacción con la vida se asocia claramente con la valoración del ámbito familiar, escolar y comunitario (Martínez et al., 2011).

Los centros educativos se encuentran inmersos en la sociedad y participan de los eventos y problemas que en ella se viven. Lo que se produce en el contexto escolar responde a los acontecimientos que están ocurriendo en el entorno más inmediato en el que se encuentra emplazado, por lo que los conflictos y su forma de gestionarlos son un reflejo de lo que ocurre en la comunidad más inmediata y en su extensión, en definitiva, en el conjunto global de la sociedad. La función socializadora de la escuela se realiza a través de las interacciones cotidianas de los miembros de la comunidad educativa con el exterior. Es importante que la práctica escolar conjuntamente con la familia, promueva valores, comportamientos y actitudes que favorezca tanto el desarrollo de relaciones de convivencia adecuadas como el afrontamiento de conflictos y, además, que sirva de estímulo al conjunto de instituciones que forman la sociedad.

A la vista de la repercusión que puede ocasionar la conducta conflictiva en el adolescente, es interesante conocer los recursos con los que cuenta para afrontar y prevenirlos, especialmente los que más incidencia presentan en la actualidad. Esto implica enseñar a los alumnos una serie de habilidades y estrategias que les permitan gestionar sus propios conflictos, entre ellas la mediación, una de las herramientas de las que los centros escolares disponen para responder a los problemas de forma constructiva.

III. ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN ADOLESCENTES

El afrontamiento y su evaluación es un tema clave en el estudio del desarrollo saludable, puesto que facilita la calidad de vida desde la infancia. El presente capítulo se refiere al afrontamiento de los problemas o del estrés cotidiano de los estudiantes adolescentes, entendido como demandas y contrariedades de la vida diaria que pueden afectar de forma negativa a su crecimiento emocional.

1. Definición de estrategias de afrontamiento

Si no se ha encontrado una definición única para el conflicto, difícilmente va a ser posible consensuar una única solución o manera de afrontarlo. En primer lugar, cabe señalar que el término "estrategias de afrontamiento" hace referencia a los esfuerzos cognitivos y comportamentales que las personas ponen en marcha para evitar las consecuencias negativas y superar el conflicto. Es un concepto complejo que ha sido denominado indistintamente como estilos, tipos o respuestas de afrontamiento.

Desde la psicología se ha acuñado el término afrontamiento para caracterizar las actitudes y/o comportamientos que se adoptan en situaciones de estrés en general. Una de las definiciones pioneras sobre el término fue propuesta por Lazarus (1966), describiéndolo como un proceso que se activa cuando se percibe una amenaza y que tiene como propósito regular el conflicto emocional y eliminar dicha amenaza.

Posteriormente, Lazarus y Folkman (1984, p. 141) establecieron una correspondencia entre estrés y afrontamiento, considerando que el afrontamiento constituye la respuesta apropiada al estrés, definida como: "aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales, constantemente cambiantes, que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo". Según se menciona en el estudio de Morales-Rodríguez et al. (2012), este enfoque sigue vigente en la literatura científica (García, 2010; Griffith, Dubow e Ippolito, 2000).

La consideración de un evento como estresante depende de la creencia del individuo sobre su capacidad de afrontarlo. Desde el enfoque transaccional, el afrontamiento determina la repercusión de los sucesos estresantes sobre la salud física y psicológica (Kraag, Zenngers, Kok, Hosman y Abu-Saad, 2006). En esta misma línea, el afrontamiento es definido por Everly

(1989, p. 44): "como un esfuerzo para reducir o mitigar los efectos aversivos del estrés. Estos esfuerzos pueden ser psicológicos o conductuales". El afrontamiento es el modo en que se hace frente a las situaciones y es la forma que se elije para abordar las circunstancias (Lunsky, 2008). Para algunos autores el afrontamiento constituye el conjunto de estrategias conductuales y cognitivas movilizadas para lograr una transición y alcanzar una adaptación efectiva (Figueroa, Contini, Lacunza, Levín, y Estévez, 2005). Por tanto, se puede concluir que el afrontamiento o *coping* es la respuesta o conjunto de respuestas del individuo con el propósito de neutralizar, disminuir y/o abordar los efectos considerados estresantes.

Según Lazarus y Folkman (1986), la mayoría de la población experimenta estrés cuando hace una valoración cognitiva de algo que está ocurriendo, que le lleva a pensar que es difícil de solucionar y, además, no se puede evitar. Como resultado, cada persona activa estrategias de afrontamiento de tipo emocional, de evitación u orientadas al problema como respuesta a ese acontecimiento. De tal manera que algunas personas pueden activar o no estrategias de afrontamiento ante situaciones cotidianas tales como: entablar una conversación con un desconocido o encontrase con un amigo; o hacer frente a circunstancias importantes como sobreponerse a la muerte de un familiar, padecer una enfermedad grave, soportar un cambio de trabajo o de residencia (Medina y Gil, 2017).

La manera de responder a los estímulos o situaciones estresantes y de abordar los problemas está determinada por los rasgos de personalidad, así como por las experiencias previas del individuo (Byrne, 1964; Miller, 1987; Kohlmann, 1993), es decir, que la respuesta o conjunto de ellas es estable transituacionalmente (Gil, Wilson y Edens, 1997; Zeidner, 1994) y depende del estilo habitual de cada individuo para hacer frente al estrés (Moos y Holahan, 2003).

Frente a este modelo estático, las investigaciones de Lazarus y Folkman (1986), defienden que el afrontamiento es un proceso dinámico y contextual, que depende de la situación y del modo concreto que el individuo la evalúa. A este planteamiento se adscriben otros autores, manifestando que los factores situacionales determinan también las respuestas de afrontamiento (Endler, Kantor y Parker, 1994).

Siguiendo este criterio diferenciador del modo de reaccionar ante los problemas del individuo, determinado por la personalidad y experiencia o por la situación y la evaluación del problema, en el estudio del afrontamiento, se diferencia entre estilos de afrontamiento y estrategias de afrontamiento. Según Fernández-Abascal (1997, p. 190): "los estilos de afrontamiento se refieren a predisposiciones personales para hacer frente a las situaciones y son los responsables de las preferencias individuales en el uso de unos u otros tipos de estrategia de afrontamiento, así como de su estabilidad temporal y situacional. Mientras que

las estrategias de afrontamiento son los procesos concretos que se utilizan en cada contexto y pueden ser altamente cambiantes dependiendo de las condiciones desencadenantes". En esta línea, las estrategias representan acciones, esfuerzos cognitivos o conductuales puestos en marcha ante sucesos estresantes, que suelen variar a través del tiempo y del contexto en función del estresor (Frydenberg y Lewis, 1991, 1993; Trianes, 2002). Bajo estas premisas, la diferencia principal entre los estilos de afrontamiento y las estrategias está en que las estrategias pueden cambiar de acuerdo con las condiciones que las producen y son aprendidas por el sujeto a través de las experiencias que internaliza observando a otros, mientras que los estilos son los responsables de las preferencias individuales en la elección de los tipos de estrategias de afrontamiento. Ambos términos, estrategias y estilos son importantes en este estudio, por ello se aborda su clasificación en el siguiente apartado.

2. Clasificación de las estrategias de afrontamiento

Se han documentado más de 400 tipos de afrontamiento (Skinner, Edge, Altman y Sherwood, 2003). La justificación de esta amplia lista puede estar en las diferentes corrientes teóricas y las prioridades de investigación e intervención interesadas en el tema (Heppner, Cook, Wright y Johnson, 1995). También podría explicarse atendiendo a la consideración de que el más mínimo intento para combatir el estrés es calificado como estrategia de afrontamiento. Con el fin de sistematizar esta cuestión Schwarzer y Schwarzer (1996) proponen considerar tres premisas:

- El afrontamiento hace referencia a cualquier determinación realizada, aunque se desista de la acción o no se llegue a realizar la conducta completamente.
- En segundo lugar, dicho empeño puede manifestarse mediante comportamientos observables o como procesos cognitivos, sin expresión externa.
- Por último, la valoración cognitiva de la situación como amenaza o reto es condición indispensable para activar la respuesta conductual de afrontamiento.

Una forma de clasificar los estilos de afrontamiento, en cinco tipos básicos comportamentales, viene sugerida por los trabajos de Blake y Mouton (1964), Hall (1969), Thomas y Kilman (1974). Este sistema se basa en dos dimensiones fundamentales: búsqueda de la satisfacción de las propias necesidades (asertividad) y búsqueda de la satisfacción de las necesidades del otro (cooperación), cuya combinación determina cinco estilos de aproximación al conflicto: competición, evitación, compromiso, colaboración y acomodación (Alzate, 1997).

Si bien es cierto que, los cinco modos son útiles en diferentes situaciones y cada uno representa un sistema de habilidades sociales válidas, no se trata de respuestas correctas ni erróneas (Lederach, 2000). En la competición, la actitud es "yo gano, tú pierdes". El individuo sólo tiene una preocupación: alcanzar sus propias metas sin pensar en las necesidades de los demás, ni cómo repercutirá en la relación. En cambio, las personas con tendencia a la acomodación, prefieren ceder su interés a favor del mantenimiento de la armonía de la relación, la actitud es "ceder-perder". Por otra parte, evitar el conflicto supone no atender al interés personal. Por el contrario, las personas que recurren a la negociación, centran su interés en llegar a un acuerdo. Se asume, por tanto, que negociar es ceder hasta encontrar un punto medio en que "todos ganen algo". Por último, cooperar significa satisfacer tanto los propios intereses como los de los demás. De este modo se considera el conflicto como algo natural y útil, que manejado de forma constructiva conduce a una solución mas creativa.

Los cinco estilos, mencionados por Alzate (1997), habían sido sintetizados en tres estrategias esenciales, por Zinkin (1987) y el Community Board de la ciudad de San Francisco (1990): evitar o no confrontar, solucionar el problema y competir. La primera estrategia, no-confrontación, incluiría los dos estilos: evitación y acomodación; la estrategia orientada a la solución, incluye los estilos: compromiso y colaboración y, por último, la estrategia control-competición.

A continuación, se presenta una taxonomía de las estrategias de afrontamiento atendiendo a diferentes criterios: el objeto de los esfuerzos de afrontamiento, el método empleado, el esfuerzo o nivel de respuesta puesta en marcha y la dimensión temporal. Se ha de tener en cuenta que las respuestas de afrontamiento, según sean valoradas por un criterio u otro, pueden pertenecer a varias tipologías.

En cuanto al objetivo de los esfuerzos, una de las clasificaciones de afrontamiento más utilizada en la literatura es la que distingue dos estilos de afrontamiento entre aquellos centrados en el problema y los enfocados en la emoción (Lazarus y Folkman, 1984). El estilo focalizado en el problema consiste en modificar la situación problemática para hacerla menos estresante, mediante la búsqueda de una solución activa. Las acciones de afrontamiento centrado en el problema tienen en común el objetivo de intentar solucionar eficazmente la situación planteada. A través de este tipo de afrontamiento, el individuo intenta controlar su relación con el entorno amenazador mediante iniciativas como la solución de los problemas, la toma de decisiones y/o la acción directa (Rodríguez-Marín, Pastor y López-Roig, 1993). Los esfuerzos de este afrontamiento son tanto cognitivos como conductuales, por ejemplo, definir

y buscar información sobre el problema, planificar su abordaje, modificar las expectativas, proponer alternativas, entre otros.

Cuando el objeto de afrontamiento está focalizado en la emoción, lo que se persigue es reducir la tensión, la activación fisiológica y la reacción emocional (Folkman, Lazarus, Dunkel-Shetter, DeLongis y Gruen, 1986; Frydenberg y Lewis, 1991; Plancherel y Bolognini, 1995). Este tipo de afrontamiento se utiliza para controlar y reducir las emociones negativas resultado del estrés. Dentro de esta categoría se incluyen estrategias de afrontamiento como: reevaluar la situación de manera positiva, compararla con otras con peores consecuencias, distanciarse de la situación de manera física o cognitiva, expresar las emociones o reprimirlas, buscar comprensión y ánimo en los seres queridos, asumir la responsabilidad del problema o también, atribuírsela a otros.

En una línea similar, Frydenberg y Lewis (1996b) aportan una tipología de afrontamiento aceptada en la investigación actual: afrontamiento centrado en el problema, afrontamiento en la relación con los demás, y el estilo improductivo. Las respuestas del primer tipo suponen resolver el problema, esforzarse y tener éxito, dirigir el foco de atención hacia lo positivo, encontrar formas de distraerse o entretenerse y practicar la relajación; el segundo tipo incluye: el apoyo social, hacer amigos íntimos, buscar pertenencia, acción social, apoyo espiritual y buscar apoyo profesional. Por el contrario, el estilo improductivo se basa en preocuparse, hacerse ilusiones, no afrontar el problema o ignorarlo, reservarlo para sí, autoculparse y reducir la tensión (Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Maldonado, 2012). En definitiva, se refiere a una categoría de estrategias inadecuadas para afrontar situaciones estresantes y, siguiendo la definición de Frydenberg y Lewis (1996b), refleja cierta incapacidad para solucionar los problemas (Trianes, Fernández-Baena, Escobar, Blanca y Maldonado, 2014).

El afrontamiento también ha sido categorizado atendiendo al método empleado. Siguiendo esta clasificación, se distingue entre dos tipos de respuestas de afrontamiento: activo y evitativo (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen y Wadsworth, 2001). En el afrontamiento activo, los esfuerzos están, por un lado, enfocados hacia el problema e implican intentos de alterar la situación estresante y, por otro, enfocados hacia la emoción y conlleva la transformación del afecto negativo que rodea la situación estresante (Connor-Smith, Compas, Wadsworth, Thomsen y Saltzman, 2000). En cuanto al afrontamiento de evitación, que busca obviar el problema o las emociones negativas que se derivan de éste, se identifican también dos dimensiones: la evitación comportamental, que consiste en evitar físicamente situaciones

estresantes, y la evitación cognitiva, que trata de ignorar o evitar pensar en el evento estresante (Walker, Smith, Garber y Van Slyke, 1997).

Desde este mismo enfoque, algunos autores han denominado al afrontamiento activo, aproximativo o de acercamiento, y al afrontamiento evitativo lo han designado de huida (Endler y Parker, 1990). El afrontamiento de acercamiento reúne todas aquellas estrategias conductuales y cognitivas formuladas para dar respuesta a las situaciones consideradas potencialmente estresantes o también, a las emociones negativas generadas. La búsqueda de apoyo, la reestructuración cognitiva y la regulación emocional ejemplifican esta tipología. Por otra parte, el afrontamiento evitativo o de huida se refiere a las estrategias cognitivas y conductuales que implican mantenerse alejado de la situación estresante deseando que ésta no ocurra. Entre estas estrategias se encuentran la negación del problema, distraerse con otras actividades y el humor, entre otras.

Dentro del afrontamiento aproximativo, se reconocen dos dimensiones: asimilativo y acomodativo. En el afrontamiento asimilativo el individuo intenta cambiar su contexto para adaptarlo a sus circunstancias. En cambio, a través del acomodativo, el individuo se amolda a las condiciones del entorno. Generalmente, estos dos tipos de afrontamiento se producen en orden cronológico. En primer lugar, normalmente el individuo intentará transformar la situación, a través del afrontamiento asimilativo. En caso de no llegar a conseguirlo, buscará la manera de adaptarse a las circunstancias, dándole un significado personal. El afrontamiento asimilativo se corresponde con un modo de control primario, y el mecanismo acomodativo, se considera como un tipo de control secundario (Rothbaum, Weisz y Snyder, 1982). Por último, al primer modelo también se ha denominado afrontamiento centrado en el dominio, así como el afrontamiento acomodativo se ha calificado centrado en la significación (Folkman, 1997; Taylor, 1983, 1989; Tenner y Affleck, 2002).

Una tercera categorización, se ciñe al tipo de esfuerzo o nivel de respuesta empleada (Fernández-Abascal, 1997; Rodríguez-Marín et al., 1993). Sobre la base de este planteamiento, los autores diferencian entre los intentos cognitivos de afrontar los sucesos y las respuestas conductuales para tratar de manejar las situaciones estresantes.

Finalmente, partiendo de la dimensión temporal del afrontamiento, se encuentran cinco tipologías de afrontamiento en función del momento en que los individuos reaccionan, antes de que se produzca el suceso estresante, durante o al terminar el hecho. El afrontamiento denominado preventivo y el anticipatorio, actuaría previamente a la exposición del evento estresante; el afrontamiento dinámico, mientras se presenta el problema; y por último, el

afrontamiento reactivo y el residual, se pone en marcha cuando el acontecimiento ya ha concluido (Beehr y McGrath, 1996).

En relación a las estrategias adaptativas al estrés, el estudio del afrontamiento tiende a hacer una clasificación que divide en dos tipos las ocho estrategias de la clasificación histórica (Lazarus y Folkman, 1984) expuestas a continuación. El término adaptativo, en este caso, hace alusión a la eficacia de la respuesta, es decir, si repercute de manera favorable en el proceso de abordar el estrés.

- *Confrontación:* el sujeto hace frente a la situación y le supone un esfuerzo para cambiarla. Puede suponer un riesgo para el sujeto ya que puede provocar niveles de hostilidad.
- *Planificación:* está dirigida a solucionar el problema. Se manifiesta durante la evaluación de la situación.
- *Aceptación de la responsabilidad:* es el reconocimiento del compromiso de la propia persona acerca de su participación en el conflicto.
- *Autocontrol:* el individuo intenta dominar o regular sus emociones y comportamiento. Se considera una forma de afrontamiento activo.
- *Re-evaluación positiva:* reorientar la situación conflictiva a los aspectos positivos.
- *Distanciamiento:* maniobra que realiza el sujeto implicado para desligarse del propio conflicto, con el fin de evitar su repercusión.
- *Escape o evitación:* implica todas aquellas acciones que consigan evadirse del problema ya sea de manera conductual o cognitiva.
- *Búsqueda de apoyo social:* es el recurso que proporciona asesoramiento, consejo o apoyo moral implicando a terceras personas, ya sean familiares, amigos o conocidos. En relación con el acoso escolar (*bullying),* esta estrategia es una de las más importantes (Kanetsuna, Smith, y Morita, 2006).

De estas ocho estrategias, las dos primeras están enfocadas en el problema, y las cinco siguientes están centradas en las emociones. La última, la *búsqueda de apoyo social* constituye la más completa ya que engloba ambas áreas: problema y emoción (Figueroa y Cohen, 2006).

Carver, Scheier y Weintraub (1989) consideran que el afrontamiento es un proceso complejo por lo que proponen 15 estrategias de afrontamiento. Esta tipología presenta una medida más precisa que la ofrecida inicialmente por Lazarus y Folkman, además introduce

fortalezas de la Psicología Positiva, como el desarrollo personal, que deberían ser incluidas en el curriculum educativo:

- Crecimiento personal: consiste en tratar de desarrollarse como persona o aprender de la experiencia por la que la persona está pasando.
- Abandono de los esfuerzos de afrontamiento: se refiere a renunciar a cualquier esfuerzo por alcanzar los objetivos para superar el problema.
- Planificación y afrontamiento activo: tiene que ver con llevar a cabo acciones, hacer esfuerzos para eliminar, evitar o aminorar los efectos de la situación estresante. También puede desarrollarse pensando en cómo se va a hacer frente a lo que está pasando y planificando los esfuerzos de afrontamiento activo que se van a realizar.
- Aceptación: es una respuesta adaptativa que permite enfrentarse a la situación real.
- Humor: bromear sobre lo que está pasando o reírse de la situación permiten que la persona pueda distanciarse de manera emocional y regular las ideas que considera amenazadoras.
- Reinterpretación positiva: considera los aspectos positivos de la situación y busca la manera de manejar mejor el problema.
- Refrenar el afrontamiento: en un primer momento se pospone el afrontamiento del problema hasta que pasado un tiempo se decide a actuar.
- Negación: se rechaza la realidad del suceso, como si no hubiera ocurrido.
- Religión: la búsqueda del apoyo de Dios y el refugio en actividades religiosas.
- Conductas de evasión: escaparse psicológicamente mediante sueños y evitar resolver el problema.
- Centrarse en las emociones y desahogarse: el foco de atención se desvía hacia el propio malestar emocional y tiende a liberar los sentimientos.
- Búsqueda de apoyo social: pedir información y consejo, buscar ayuda y apoyo en los demás.
- Actividades distractoras: mantener el pensamiento ocupado para desconectarse y distraerse de la situación.
- Concentrarse en esfuerzos para solucionar la situación: intentar resolver el problema, en detrimento de otros asuntos.
- Consumo de alcohol o drogas: evitar el problema recurriendo a sustancias adictivas.

Si bien es importante destacar la dificultad de determinar qué respuestas de afrontamiento son más adecuadas, en general, se puede afirmar que hay respuestas de afrontamiento más adaptativas que otras (Girdano y Everly, 1986). Los autores Carver et al. (1989), consideran como formas de afrontamiento adaptativas: el afrontamiento activo, la planificación, la supresión de actividades competitivas, la contención, la reinterpretación positiva y la búsqueda de apoyo social. Las estrategias adaptativas reducen el estrés y promueven la salud a largo plazo, las inadaptativas reducen el estrés a corto plazo pero, pueden erosionar la salud a largo plazo (Everly, 1989).

El afrontamiento centrado en el problema se ha relacionado tradicionalmente con una mejor salud tanto física como mental (Pushkar-Gold et al., 1995). Sin embargo, estos hallazgos a veces son contradictorios, atribuyéndolo Lutzky y Knight (1994) al uso de diferentes instrumentos de medida con diversas definiciones de solución de problemas.

Atendiendo al planteamiento que esta investigación ha adoptado, respecto a los factores situacionales y personales que determinan la actuación de los individuos, Somerfield y McCrae (2000), concluyen que no se pueden definir buenas o malas formas de afrontamiento, ya que depende del individuo, de la situación y de las condiciones que se presentan para dar solución a cada problema.

Siguiendo a los autores Rodríguez-Marín et al. (1993), en la valoración de la eficacia o adecuación de las respuestas de afrontamiento se han de tener en cuenta tres factores: el dominio de resultado, el momento temporal y el contexto. La utilidad del afrontamiento se puede medir en función de tres parámetros: fisiológico, psicológico y social. Una misma respuesta de afrontamiento puede ser eficaz en un dominio y conseguir los resultados esperados, pero inadecuada en los otros dos. Por ejemplo, los adolescentes que creen que la única vía para ser respetados por sus compañeros es demostrando su superioridad física, llegan, muchas veces, a manifestar comportamientos violentos o de acoso.

Teniendo en cuenta el momento temporal, DeLongis y Preece (2002) señalan que los modos de afrontamiento evitativos y centrados en la emoción resultan más adaptativos a corto plazo, mientras que los centrados en el problema lo son para retos futuros (Ojeda, Ramal, Calvo y Vallespín, 2001; Preece y DeLogis, 2005). Lazarus y Folkman (1986) también concluyen que las estrategias centradas en el problema son más efectivas ya que facilitan al individuo la confianza necesaria para solucionar sus problemas futuros.

Por último, la eficacia de la respuesta de afrontamiento se ve influenciada por el contexto en el que tiene lugar. Este factor es sobre el que esta investigación ha centrado su interés, puesto que los adolescentes manifiestan tener que resolver problemas en los diferentes

espacios en los que conviven con sus iguales y personas adultas: en la escuela, la familia, la zona de ocio y de residencia. Skinner, Pitzer y Steele (2013) en su revisión de los procedimientos de afrontamiento en el contexto académico, realizaron una clasificación de las estrategias más adaptativas frente a las estrategias disfuncionales que ocasionan malestar. Las más adaptativas para los estudiantes, según los resultados, fueron: la planificación, la búsqueda de ayuda con fines instrumentales, la búsqueda de confort, el autoapoyo y el compromiso. Entre las estrategias desadaptativas que impiden encontrar la solución y aumentan el sufrimiento emocional, estarían las siguientes: autoculpabilizarse, pensar obsesivamente en los problemas, responsabilizar a los demás y desentenderse de los problemas, experimentar confusión cognitiva y ocultar los problemas a las personas más próximas.

Partiendo del supuesto de que las personas pueden aprender de cada situación y desarrollar competencias para encontrar soluciones basadas en la experiencia adquirida, se establecen las siguientes estrategias que facilitan la mejor solución posible a conflictos interpersonales (Pérez, 2009; pp.90-101):

- Buscar las formas o signos de conciliación.
- Proponer acuerdos.
- Ceder cada una de las partes en lo que se pueda.
- Buscar una visión común del problema.
- Establecer una colaboración entre las partes.
- Iniciar vías de comunicación.
- Intentar reconocer y aceptar a la persona o grupo con el que se da el conflicto.
- Preguntar y escuchar.
- Explorar la manera de adaptarse a la persona, grupo o a las situaciones.
- Generar situaciones que fomenten la creatividad, la cohesión, la autonomía y la innovación.
- Fomentar el aprendizaje y el desarrollo de nuevas habilidades.
- Proponer una tormenta de ideas.

Para concluir, en lo relativo a lo expuesto sobre la valoración de la eficacia de las respuestas de afrontamiento, es fundamental que las personas tengan disponible un variado repertorio de estrategias, principalmente estrategias de resolución de problemas y de apoyo social, mientras que la evitación y la negación serían dos estrategias de afrontamiento poco adaptativas y, por tanto, no recomendables (Carver et al., 1989), además de la competencia

para poder decidir y elegir la más adecuada a la situación estresante que se le presente (Kato, 2012).

La compleja trama que el afrontamiento configura, queda delimitada por el conjunto de variables bio-psicosociales de cada individuo y el factor situacional. Las estrategias situacionales, según Fernández-Abascal (1997), estarían matizadas por un error cognitivo muy frecuente denominado sobregeneralización, pensamiento consistente en obtener una conclusión general a partir de un acontecimiento puntual sucedido y en torno al cuál, inconscientemente, se generaliza a otras situaciones. Según algunos autores, la tendencia a la sobregeneralización contribuye a la generación de estilos de afrontamiento motivados por factores situacionales (Donaldson, Prinstein, Danovsky y Spirito, 2000; Frydenberg y Lewis, 1994).

En relación a los factores biológicos como la edad, sexo o el temperamento, se dispone de abundante literatura empírica que evidencia la influencia que juegan los factores biológicos en los patrones cognitivo-comportamentales desarrollados para responder a los estresores (Freire, 2014).

Esta tesis doctoral reconoce que el afrontamiento está determinado por la persona, el ambiente y la interacción entre ambos, entendiendo así que son diversos los factores que influyen en dicha respuesta (Frydenberg, 1994, 2004; Halpern, 2004). El enfoque de este trabajo prioriza los factores psicológicos, satisfacción con la vida y sentimientos de soledad, como factores moduladores influyentes ante el afrontamiento del estrés. Estos recursos serán analizados a lo largo de este capítulo. En el siguiente apartado se aborda las estrategias de afrontamiento que utilizan los estudiantes adolescentes.

3. Estrategias de afrontamiento en adolescentes

La evaluación de estrategias de afrontamiento de los adolescentes es un tema prioritario para desarrollar actuaciones de diagnóstico, intervención psicoeducativa y orientación escolar.

En atención a todas estas cuestiones, se vuelve fundamental investigar con qué herramientas cuentan los adolescentes para encarar las situaciones problemáticas, con el objetivo de diseñar estrategias de intervención que apunten, en última instancia, al aumento del bienestar y del rendimiento académico.

El afrontamiento en los adolescentes se relaciona con un conjunto de acciones y cogniciones que lo capacitan para tolerar, evitar o minimizar los efectos producidos por un evento estresante (Plancherel y Bolognini, 1995).

En el transcurso de la adolescencia, los jóvenes se enfrentan a la resolución de situaciones problemáticas de distinta condición que contribuyen activamente, a la construcción de la identidad personal, sexual, educacional y vocacional (Erikson, 1985); relacionado con ello, se encuentran comprometidos en procesos como la dependencia e independencia respecto del núcleo familiar, la relación con el grupo de iguales y la construcción de un proyecto de vida (Casullo et al., 1994). De esta manera, se desarrollan en esta etapa competencias psicosociales vitales, entre las que el afrontamiento de los problemas ocupa un lugar prioritario (Frydenberg y Lewis, 1994).

La adolescencia es considerada una etapa del desarrollo caracterizada por continuos cambios que pueden ocasionar estrés (González-Barrón, Montoya, Casullo y Bernabéu, 2002). En la adolescencia, como fase de transición y adaptación, se generan preocupaciones en base a la forma que se perciben los eventos vitales. Por esta razón, los jóvenes requieren adquirir las habilidades de afrontamiento apropiadas, es decir estrategias conductuales y cognitivas que les permitan por un lado una adaptación al entorno y, por otro lado, solventar las preocupaciones, que mantienen respecto a la vida personal, familiar, escolar, social, afectiva, etc., propias de esta etapa de desarrollo.

Los estados de estrés o tensión forman parte de la vida en los adolescentes y tienden a manifestarse e incrementarse a partir de la dualidad presente entre las demandas del medio y su disposición para afrontarlas. En ocasiones, las frecuentes presiones que soportan y los dilemas que se cuestionan, llevan al adolescente a considerarse sin recursos para hacerles frente, lo que desencadenará conductas desadaptativas con efectos negativos para sí mismos, y para el entorno social.

La evidencia empírica de los trabajos de Lu (2010), Valentine, Buchanan y Knibb (2010) y Wagner, Compas y Howell (1988) revela que el estrés cotidiano tiene mayores efectos negativos que los acontecimientos crónicos o vitales. Como indica la investigación de Morales-Rodríguez et al. (2012), los estresores cotidianos se manifiestan en la infancia en tres ámbitos: escolar e iguales, salud y familiar. Los estresores que con mayor frecuencia acontecen en el contexto escolar son los enfrentamientos con el grupo de pares y el relativo al resultado académico, las bajas calificaciones. En relación a la situación cotidiana que impacta en la salud, la más representativa sería sufrir una enfermedad. Por último, las peleas entre hermanos son los estresores específicos generados en el entorno familiar.

La importancia de desarrollar las habilidades cognitivas y comportamentales de afrontamiento adquiere cada vez más un carácter prioritario en el ámbito escolar (Jiménez, Amarís y Valle, 2012). Entre las habilidades de afrontamiento que se desarrollan en el currículo

escolar se encuentran la solución de problemas, la búsqueda de apoyo, el trabajo en equipo, obtención, análisis y organización de la información, la comunicación de ideas, la planificación, … todas ellas generan recursos que facilitan la adaptación al entorno escolar en particular y a la sociedad.

En el adolescente, las estrategias de afrontamiento parecen ser aprendidas en experiencias previas y se constituyen en un estilo estable de afrontamiento, que determinará los comportamientos de cada situación, es decir, las respuestas elegidas para hacer frente a las demandas de estrés. Este proceso se ha reflejado en las conclusiones de los estudios que evalúan los estilos de afrontamiento en adolescentes propuestos por Lazarus y Folkman, el enfocado en el problema y el centrado en la emoción y, un tercer estilo, el improductivo, planteado por Frydenberg y Lewis (Donaldson et al., 2000; Frydenberg y Lewis, 1994; Trianes et al., 2014).

Diversas investigaciones, mencionadas en Morales-Rodríguez (2012), encuentran asociación entre la utilización de estilos de afrontamiento improductivos o disfuncionales y la inadaptación escolar (Sandler et al., 1994; Seiffge-Krenke, 2000; Wadsworth y Compas, 2002), el sufrimiento de psicopatología e inadaptación socioemocional en niños y adolescentes (Cappa, Moreland, Conger, Dumas y Conger, 2011; Frydenberg y Lewis, 2000; Seiffge-Krenke et al., 2010).

Los adolescentes que optan por estrategias de afrontamiento evitativas presentan síntomas de depresión y ansiedad (Griffith, et al., 2000), problemas de conducta y ansiedad autoinformada (Seiffge-Krenke y Klessinger, 2000; Seiffge-Krenke y Stemmler, 2002), en mayor medida que los que solucionan activamente sus problemas.

De manera complementaria, el uso de estrategias de afrontamiento adaptativas ante problemas de convivencia escolar y de deterioro de relaciones interpersonales, presenta resultados más favorables de desarrollo socioemocional (Morales-Rodríguez y Trianes, 2010). Se constata que las estrategias de afrontamiento de aproximación al problema posibilitan un mejor ajuste en niños y niñas, en el ámbito de las relaciones entre iguales y problemas de disciplina y convivencia escolar, según Griffith et al. (2000), y se asocian a resultados favorables de adaptación socioemocional en la infancia (Frydenberg y Lewis, 1999a, 1999b; Garnefski, Boon y Kraaij, 2003; Hampel y Petermann, 2006; Wadsworth y Compas, 2002; Wright, Baneriee, Hoek, Rieffe y Novin, 2010).

No obstante, los resultados de diversas investigaciones sobre las estrategias de afrontamiento en función del sexo y la edad en adolescentes son contradictorios (Mullis y Chapman, 2000).

En el estudio sobre diferencias de sexo en adolescentes de Eschenbeck, Hohlmann y Lohaus (2007), las niñas puntuaron más alto en la búsqueda de apoyo social y la resolución de problemas, mientras que los niños obtuvieron puntuaciones superiores en el afrontamiento evitativo. En estudios con muestras de estudiantes universitarios (Fernández et al., 2014) se han encontrado diferencias en la dimensión retirada social, que concuerdan con los resultados de investigaciones previas que plantean que las mujeres responden con estrategias de afrontamiento activo y de relación con los demás en la resolución de problemas (Frydenberg y Lewis, 1991; Plancherel y Bolognini, 1995; Plancherel, Bolognini y Halfon, 1998), además de la regulación de las emociones (Fantin, Florentino y Correché, 2005), mientras que los varones tienden a utilizar estrategias evitativas (Phelps y Jarvis, 1994). Estos resultados orientan las propuestas de intervención socioeducativa, de manera que podría resultar beneficioso trabajar en el aprendizaje de las estrategias de afrontamiento activo especialmente en los varones.

En cuanto a la edad, los adolescentes más jóvenes utilizan con mayor frecuencia el estilo focalizado en la emoción, mientras que los mayores, se enfocan en el problema (Gamble, 1994; Groer, Thomas y Shoffner, 1992; Stern y Zevon, 1990). Otros estudios señalan lo opuesto, es decir, con la edad los adolescentes utilizan con más frecuencia el estilo centrado en la emoción (Compas, Orosan y Grant, 1993), así como el tercer estilo improductivo propuesto por Frydenberg y Lewis (1993, 1996a), y con menor frecuencia estrategias focalizadas en el problema (Brodzinsky et al., 1992; Spirito, Stark, Grace y Stamoulis, 1991). Parece haber acuerdo en que la utilización de ambos estilos (focalizado en el problema y en la emoción) se incrementa con la edad, y que los adolescentes de mayor edad poseen un repertorio de respuestas de afrontamiento más amplio (Donaldson et al., 2000; Eisenberg, Fabes y Guthrie, 1997; Seiffge-Krenke, 1990; Williams y McGillicuddy, 2000).

El afrontamiento por evitación dificulta que el joven cambie la situación problemática o que modifique su interpretación para abordarla de un modo positivo. Resulta especialmente ineficaz en situaciones crónicas de estrés, como las que tienen que afrontar los alumnos que sufren acoso escolar, o los hijos de padres divorciados que mantienen el conflicto por mucho tiempo, en las que hay que encontrar una forma de hacerles frente (Cantón y Justicia, 2002). Es la importancia de este aspecto, lo que conduce al análisis independiente de uno de los temas de mayor impacto en el afrontamiento de las crisis familiares, el divorcio.

El aumento progresivo de los divorcios en España entre los padres de jóvenes en la etapa escolar, puesto que, la franja de edad de la mayoría de los divorcios se presenta entre los 30 y los 49 años (Yárnoz-Yaben, et al., 2008), ha determinado que este estudio se realizase en el marco de la institución educativa donde el adolescente pasa el mayor tiempo. Según los datos

de INE (2019), el 45% de los padres divorciados tiene hijos menores de edad. Este elevado índice de divorcio entre los padres de familia con niños en etapa escolar obligatoria afecta claramente a los jóvenes de secundaria.

En la actualidad, se estudia: la relación entre la forma que los padres tienen de afrontar el divorcio y los problemas de los hijos. En este sentido, los hijos pueden desarrollar áreas de resiliencia en sus vidas cuando son protegidos por las acciones positivas de los adultos, reduciendo de esta forma, su riesgo psicológico, legal, educativo o familiar (Martínez-Pampliega et al., 2009). Por este motivo, es importante abordar el tema desde un enfoque más amplio que contemple el afrontamiento de las diferentes crisis familiares.

4. Contextos de afrontamiento

4.1. Afrontamiento familiar

Los conflictos se hacen cada vez más frecuentes en los periodos de crisis familiares, siendo el divorcio o la separación el más difícil de afrontar para todos los miembros de la familia.

El afrontamiento de crisis familiares, según varios autores (Macías, Madariaga, Valle y Zambrano, 2013; McCubbin, Thompson y McCubbin, 1996; Louro, 2005), se define como la capacidad de la familia para movilizarse y poner en acción medidas que actúen sobre las exigencias que demandan los cambios. El afrontamiento familiar ante el estrés es el esfuerzo que realizan todos los miembros de la familia frente a una situación crítica (McCubbin et al., 1980). Según McCubbin y Patterson (1983), las respuestas de afrontamiento buscan cambiar las circunstancias estresantes, reducir el nivel de tensión familiar y mantener la unidad y el equilibrio. El afrontamiento es una respuesta que aparece cuando la familia debe realizar una exigencia inusual para observar, experimentar, definir, comprender o realizar algún tipo especial de acción para poder retomar las rutinas de la vida diaria (Jiménez et al., 2012). Boss (1987), enfocándose principalmente en las características individuales, afirma que cuando uno de estos miembros de un grupo se ve afectado, el grupo se diferencia funcionalmente. Esto se explica por la naturaleza interaccional del afrontamiento en la familia (Ruano y Serra, 2000), de manera que ante un problema por el que puede estar pasando un miembro, por ejemplo, el divorcio de los padres, el resto de la familia se ve afectado (Stetz, Lewis y Primo, 1986). Es importante tener en cuenta los procesos de afrontamiento individuales prestando atención a las situaciones de crisis familiares, como el divorcio, que han tenido que enfrentar dentro del

grupo. Por lo tanto, la separación o el divorcio es un tema que no solo afecta a los cónyuges, sino que también afecta a los hijos y a sus respectivas familias (Jiménez et al., 2012).

El afrontamiento familiar presenta una dinámica propia de grupo que busca regular las tensiones y garantizar la salud de sus miembros. Dentro de esta dinámica grupal, el afrontamiento se presenta como un esfuerzo por comprender los eventos influyentes y tomar así algún tipo de solución. Se parte de la idea de que los procesos de interacción están determinados por los roles que cada miembro representa y las expectativas mutuas entre ellos (Macías et al., 2013).

La familia debe ser considerada como un grupo complejo que elabora su propia interpretación de la realidad, es decir que la familia conforma una institución donde se comparten leyes y normas que rigen su funcionamiento (Macías et al., 2013). En este sentido, los autores mencionados indican que los miembros que pertenecen a una familia deben asumir un cometido y una posición dentro de la estructura familiar y cada uno tiene una condición, que influenciará el rol que los otros ejerzan dentro del sistema.

De igual manera, el afrontamiento familiar es una respuesta grupal coordinada por las normas y reglas del sistema, asumiendo a partir de ellas que algunas estrategias determinadas pueden ser más importantes que otras, especialmente en ciertos momentos del ciclo vital familiar y situaciones específicas (Macías et al., 2013).

Las estrategias de afrontamiento se constituyen en variables mediadoras de la cohesión y la adaptabilidad de la familia (Olson et al., 1983). Esto es, el funcionamiento de las familias se ajusta a través de la utilización de estrategias de afrontamiento. De manera que las estrategias de afrontamiento familiar pueden potencialmente reforzar y sostener los recursos de la familia con el propósito de protegerla de los acontecimientos estresantes y a su vez, asegurar un empleo apropiado de su funcionamiento.

Con respecto a la separación de los padres, es preciso destacar, que es el resultado de un proceso cuya crisis se inicia en la familia y que en ocasiones puede desencadenar conflictos intrafamiliares e incluso violencia. En concreto, la manifestación de actitudes no adecuadas en el plano psicológico, físico, emocional, cognitivo o social de los propios progenitores ante sus hijos, puede explicar el comportamiento de éstos. Kelly y Wallerstein (1977) hacen referencia a: el comportamiento agresivo, la desconfianza, además de la disminuida capacidad para superar dificultades y las carencias de destrezas adecuadas para superar los conflictos de los hijos jóvenes que afrontan la separación de sus padres. La manera de superar esta situación dependerá de los recursos psicológicos que éstos tengan y también de otras variables como son los valores, normas, grado de aceptación personal y social, además de la capacidad de

afrontamiento frente a otras circunstancias, lo cual funciona como recurso para hacer frente a este nuevo acontecimiento (Reiss y Oliveri, 1980). La investigación de Yárnoz-Yaben et al. (2008) muestra que las dificultades de adaptación al divorcio se relacionan con la dependencia emocional e instrumental, el bajo nivel de educación y actitudes poco favorables al divorcio, así como también la edad, es decir, a mayor edad de los padres, menor ajuste familiar y, por lo tanto, a menor edad de los progenitores, mejores posibilidades de adaptación del conjunto familiar.

Cuando se ha estudiado el efecto del divorcio en los niños, los resultados son contradictorios. Por una parte, los hijos de familias separadas presentan más problemas de conducta que los hijos de familias biparentales (Amato y Keith, 1991; Cantón et al., 2007). Así mismo, autores como Standford (2006) señalan los efectos negativos del divorcio en los menores que, en ocasiones, perduran incluso en la vida adulta (Wallerstein, 1998). Mientras que Hetherington (2003), sostiene que los efectos negativos del divorcio no siempre se presentan y que incluso cuando se observan, por lo general, desaparecen con el paso del tiempo. En esta misma línea, siguiendo a Barber y Demo (2006), la mayoría de los niños y adolescentes se adaptan bien al divorcio de sus padres.

La mayoría de las personas que pasan por un divorcio, a pesar de ser un factor de riesgo, se recuperan sin daños a largo plazo e incluso mejoran aspectos como el afrontamiento de futuras experiencias vitales (Bernal et al., 2013). Con el tiempo, los hijos son capaces de reconstruir los sucesos estresantes del divorcio y se adaptan mejor (Radovanovic, 1993). La repercusión negativa del divorcio puede ser menos duradera en los casos en que los padres utilizan la mediación como estrategia para terminar la relación de pareja (Bernal et al., 2013). Los resultados del estudio de Yárnoz-Yaben et al. (2014) apuntan que, en un contexto familiar post divorcio marcado por una adaptación positiva de los progenitores, desaparecen las diferencias en los problemas de conducta presentados por los hijos de parejas divorciadas (adaptados positivamente) e hijos de progenitores casados. Dicha adaptación está muy relacionada con el ejercicio de la coparentalidad, entre otras, y también con variables como la satisfacción con la vida o el estilo de relación o apego (Yárnoz-Yaben et al., 2014).

Como base para posibles tratamientos o intervenciones preventivas para facilitar la adaptación al divorcio del grupo familiar, resulta de interés nombrar aquellas variables que se relacionan con la conducta de los progenitores y sus hijos. En concreto, el ejercicio de la coparentalidad, definida como la relación de apoyo mutuo y cooperación entre los progenitores, comprometidos activamente en la educación y cuidado de los hijos (Ahrons, 1981), es una de las variables clave estrechamente relacionadas con la adaptación al divorcio de los progenitores

separados, muy valorada al implementar en la nueva dinámica familiar que se deriva del divorcio (e.g., Mitcham-Smith y Henry, 2007). La mediación constituye un modelo de intervención que fomenta la coparentalidad (Bernal, 2008). Mientras que el divorcio disuelve el vínculo de pareja, esto no significa que rompa necesariamente la familia (Bernal, 2011a; Yárnoz-Yaben, 2010a). El ejercicio de la coparentalidad origina que los miembros de la familia tengan que adaptarse a sus nuevos roles, entre ellos, seguir siendo padre y madre, sin ser pareja (Bernal, 2011a).

Otros conflictos familiares tienen que ver con los enfrentamientos surgidos entre los progenitores e hijos, además del conflicto más representativo en el ámbito familiar, las peleas entre hermanos (Morales-Rodríguez et al., 2012).

Tradicionalmente, se ha defendido que las relaciones familiares entre padres e hijos adolescentes se caracterizan por los conflictos intensos y estresantes. El nivel de confrontación es más elevado durante la adolescencia que durante la niñez (Adams y Laursen, 2001; Jiménez, 2013; Gaete, 2015). Desde una visión más actual y positiva, los nuevos modelos sobre las relaciones entre padres y adolescentes consideran que las disputas moderadas tienen una función positiva para el desarrollo del adolescente (Oliva, 2006; Oliva y Parra, 2004). Favorecen una reestructuración del sistema familiar y una renegociación de roles y expectativas, con las que se alcanza un nuevo equilibrio que tiene en cuenta las nuevas necesidades del adolescente. También, promueve su individuación y la construcción de su identidad personal (Granic, Dishion y Hollenstein, 2003; Musitu et al., 2001; Smetana, 2005). Como señala Smetana, las situaciones conflictivas pueden proporcionar un contexto muy adecuado para el aprendizaje de estrategias de negociación y resolución de problemas, así como para el desarrollo de la habilidad de adopción de perspectivas (Oliva, 2006).

En esta línea, la investigación realizada por Bernal et al. (2013), en lo que respecta al aprendizaje de recursos como la negociación, concluye que las manifestaciones adecuadas de los padres en interacción constante con los hijos pueden facilitar este tipo de aprendizajes que repercuten en el sentido de responsabilidad y en los niveles de autonomía. Por tanto, es importante mencionar que los padres de los adolescentes siguen teniendo una elevada responsabilidad en los procesos de aprendizaje de sus hijos, siendo los principales transmisores de educación, agentes de socialización y fundamentales modelos de conducta (Estévez et al., 2011; Ma y Huebner, 2008; Musitu et al., 2001).

Entre los conflictos filoparentales manifestados en la vida diaria de las familias, destacan: el uso dedicado a las nuevas tecnologías, el orden y los horarios, etc. En concreto, la hora de regreso a casa se convierte a lo largo de la adolescencia en uno de los aspectos más

problemáticos, especialmente para las chicas. En general, los adolescentes comienzan una etapa de mayor intensidad en la interacción con sus iguales que deriva en enfrentamientos con sus padres. En la mayoría de las familias se superan esos complicados momentos iniciales y se alcanza un nuevo equilibrio, satisfactorio para padres e hijos (Oliva, 2006). En efecto, tal y como defiende Noller (1994), los padres continúan siendo una de sus principales fuentes de apego y de apoyo emocional. La familia ocupa un espacio central en la vida de los jóvenes (Elzo 2007), el 92 % de los jóvenes españoles de 15 a 24 años vive con sus padres, siendo la familia una institución "muy importante" para el 70% de los adolescentes españoles.

Tan importante como el hecho de que los adolescentes inicien nuevas e imprescindibles relaciones afectivas con amigos y parejas, es que sea capaz de mantener los lazos afectivos con sus padres y familia. Al respecto, corresponde mencionar las vivencias que el adolescente comparte en el contexto familiar extenso, y la influencia que cada miembro ejerce en su desarrollo. Durante la adolescencia, los familiares más significativos, como los abuelos y tíos, proporcionan soporte emocional, soluciones a los conflictos con los padres y sus iguales, además de apoyo para afrontar dificultades escolares o laborales (Estévez et al., 2011).

En conclusión, la crisis familiar representa tanto una oportunidad que puede conllevar una salud y madurez mayores, como un paso hacia el agravamiento del problema si no se buscan los recursos necesarios para superarla. El estrés familiar en la adolescencia causado por el divorcio de los padres, considerado como uno de los mayores cambios vitales, se ajusta a este patrón. Superar la ruptura puede suponer una ocasión para poner en marcha estrategias de fortalecimiento de la personalidad. Ésto supone aprender nuevas habilidades que faciliten el crecimiento y desarrollo personal, de manera que el individuo sea capaz de funcionar adecuadamente en sus nuevos roles familiares sociales, laborales o escolares, en definitiva, sea capaz de adaptarse a una nueva vida. En esto consiste la capacidad de recuperarse de un evento estresante, la resiliencia. En el siguiente apartado se analiza la relación entre afrontamiento y diversos factores, entre ellos: la resiliencia, la inteligencia emocional, el rendimiento académico, todos ellos contenidos fundamentales del aprendizaje en el contexto escolar.

4.2. Afrontamiento en el contexto escolar

La respuesta de estrés se ha estudiado, en diferentes contextos, especialmente en el ámbito clínico y de la salud (Costarelli y Patsai, 2012; Hamdan- Mansour, Puskar, y Bandak, 2009; Gulewitsch et al. 2013; O'Donovan y Hughes, 2007; Pettit y De Barr, 2011, citados en De la Fuente et al., 2014). Del mismo modo, la relación entre las experiencias académicas

estresantes y sus consecuencias a nivel fisiológico, cognitivo, afectivo y en el rendimiento académico, se ha analizado por un amplio número de investigaciones (Hampel y Peterman, 2006; Martín, 2007; Misra y McKean, 2000).

En el ámbito educativo, el estudio de Serlachius et al. (2007) evidencia que el estrés, en sus diferentes modalidades, influye en los procesos cognitivos y motivacionales durante el aprendizaje y el estudio. Al respecto, conviene resaltar el impacto del estrés en los procesos de retención y de atención, así como del recuerdo de la información. La ansiedad asociada al estrés puede incrementar pensamientos de preocupación y sentimientos negativos, lo que también puede perjudicar al estado motivacional-afectivo durante el aprendizaje, al modificar el curso de los pensamientos positivos y sustituirlos por otros negativos y creencias irracionales. Si esta asociación se prolonga en el tiempo puede generar desmotivación (Largo-Wight et al., 2005).

El contexto académico plantea al estudiante circunstancias de diversa condición que, por ser potencialmente generadoras de tensión, ponen en juego parte del repertorio de los recursos disponibles de afrontamiento con los que cuenta. La respuesta de afrontamiento influye, en una amplia variedad de casos, tanto en el desempeño escolar como en el bienestar en su día a día (Caples y Barreras, 2006; Chan, 2004; Frydenberg, 2004; Frydenberg y Lewis, 1994; Johnson, 2007; Silvers, 2007; Wolchik y Sandler, 1997, citados en Fernández et al., 2009).

En el estudio realizado por Fernández et al. (2009) con adolescentes en la etapa escolar de tres regiones de Argentina se observa cómo los problemas académicos aparecen como la tercera causa de preocupación, precedidos por los de tipo familiar y personal. Teniendo en cuenta el sexo, los problemas educativos adquieren mayor relevancia en la valoración efectuada por las niñas. Lo mismo sucede al contemplar la edad (Casullo y Fernández, 2001), los adolescentes entre 13 y 14 años se estresan más frente a las dificultades educativas que los estudiantes mayores (en edades comprendidas entre 15 y 18 años).

Los resultados, en la investigación con estudiantes universitarios (Martínez, 2010), muestran que efectivamente las estrategias de afrontamiento ante el estrés correlacionan con el rendimiento académico, de modo que diferencian al grupo de alumnos aprobados del grupo de estudiantes suspendidos y permite discriminar a ambos haciendo posible predecir a qué grupo pertenecerá el estudiante según las estrategias de afrontamiento que utilice. En el afrontamiento del estrés académico, los alumnos que se esfuerzan y se implican en las tareas tienden a obtener mejores calificaciones. Por el contrario, los estudiantes que no afrontan los problemas académicos o que los ignoran tienden a empeorar su rendimiento. Esto es porque, mientras los primeros responden con estrategias activas de afrontamiento y centradas en la solución del

problema, los otros emplean estrategias improductivas y de evitación que resultan no exitosas, disfuncionales e inadaptativas (Carver, et al., 1989; Folkman et al., 1986; Perrez y Reicherts, 1992; Terry, 1991).

Por todo lo anterior, es muy importante trabajar en la prevención de las respuestas de estrés, estableciendo las competencias necesarias de gestión del mismo en los estudiantes y anticipándose a su aparición. Es el modo que los sujetos tienen de encarar las dificultades, más que la objetividad de los estímulos estresantes, lo que en gran medida permite evitar las consecuencias negativas y superar el estrés (Ellis y Grieger, 1981; Owen y Rhoades, 2012). Los mecanismos de respuesta adecuados ante la resolución de conflictos y la percepción de control sobre el fenómeno de violencia y acoso escolar (Mora-Merchán, 2006; Sánchez et al., 2012) favorecen un afrontamiento adaptado a la situación.

Para complementar esta perspectiva, diversas investigaciones mencionadas por Limonero, Tomás, Fernández, Gómez y Ardilla (2012) han puesto de manifiesto la importancia de la inteligencia emocional. Esta se entiende como la capacidad de las personas para reconocer, comprender y regular las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y utilizar la información como guía de los pensamientos y acciones (Mayer y Salovey, 1997; Pinos, 2019; Salovey y Mayer, 1990). La inteligencia emocional constituye un buen predictor de las estrategias adaptativas de afrontamiento a los acontecimientos de la vida (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Limonero et al., 2004). De este modo, la inteligencia emocional podría considerarse una variable mediadora entre los acontecimientos vitales y las consecuencias de estos sucesos sobre el bienestar y la salud. Es decir, la inteligencia emocional se relaciona con los procesos adaptativos, de manera que favorece las respuestas adecuadas y disminuye las reacciones emocionales desadaptativas, a la vez que facilita la experimentación de estados de ánimo positivos y reduce la incidencia de los negativos (Limonero et al., 2012; MacCann, Fogarty, Zeidner y Roberts, 2011; Mayer y Salovey, 1997). Una elevada inteligencia emocional proporciona más competencias para afrontar el estrés de forma adaptativa, de manera que las personas con más inteligencia emocional muestran mejor ajuste psicológico.

Al respecto conviene destacar el resultado de investigaciones (Bastian et al., 2005) con muestras de estudiantes, en el que la inteligencia emocional correlaciona positivamente con una elevada satisfacción con la vida y con estrategias de afrontamiento orientadas a la solución de problemas. En este mismo sentido, Noorbakhsh, Besharat y Zarei (2010) han encontrado en estudiantes iraníes que la resiliencia es el mejor predictor de la satisfacción con la vida, independientemente del éxito o fracaso académico.

La resiliencia, como prioridad de intervención, se considera como un proceso que implica la superación de la adversidad y la adaptación exitosa de la persona a pesar de haber experimentado momentos problemáticos o vivencias traumáticas (Becoña, 2006; Henderson y Milstein, 2003; Luthar, Cichetti y Becker, 2000; Masten, 2001; Micó, 2017; Vera, Carabelo y Vecina, 2006). Las personas con capacidad para recuperarse de un evento estresante, esto es, resiliencia, se desarrollan psicológicamente sanas y con éxito (Ungar, 2011) aunque hayan sufrido situaciones de abuso, soportado contratiempos en familias con problemática extrema o en contextos de alto riesgo para la vida (Becoña, 2006; Larson, 2000; Lerner, 2004; Micó, 2017).

Las estrategias de afrontamiento se pueden modificar, aprender e inhibir con el fin de conseguir una forma de solucionar los conflictos más adaptativa. Por tanto, son habilidades susceptibles de aprendizaje y competencia. La línea de intervención psicoeducativa que busca ayudar a los estudiantes a manejar mejor su aprendizaje, estudio y estrés durante el mismo, se basa en el modelo de competencia. Este modelo, nacido a principios de los años 80 en Estados Unidos y elegido por su relevancia, integra los niveles de competencia conceptual, procedimental, actitudinal y emocional (Bernal, 2008; Bisquerra y Pérez, 2007; Costa, 1987; De la Fuente, 2004).

Algunos ejemplos de esta aproximación son los programas dirigidos a entrenar en habilidades de resolución de problemas como medio para evitar la violencia (González, 2015; Micó, 2017; Nacimiento, 2018; Nacimiento y Mora-Merchán, 2014; Ortega y Mora-Merchán, 2008; Spivac y Shure, 1974; Trautmann, 2008), y los programas de mediación en diferentes ámbitos como el familiar (Bernal, 2008) y el escolar (Torrego, 2003; Uranga 1997; Viana, 2014), cuyo análisis se amplia en el próximo capítulo. El hecho de recibir formación en mediación en el contexto escolar modifica las actitudes y fomenta el afrontamiento adecuado de los conflictos de los adolescentes. Las respuestas adaptativas ante los conflictos se encuentran moderadas por factores de prevención como la mediación familiar y la escolar (Perren et al., 2012).

Se puede concluir que, el aprendizaje de estrategias adecuadas puede facilitar el bienestar psicológico de los individuos (Parsons, Frydenberg y Poole, 1996). En relación a todas estas cuestiones, resulta fundamental investigar las habilidades de los estudiantes para hacer frente a las situaciones problemáticas inherentes a su vida académica, de cara al diseño de estrategias de intervención que consigan el incremento en el rendimiento académico, la reducción de repetición de curso y una mejor gestión de los conflictos, unido al aumento del bienestar o satisfacción con la vida.

5. Dimensiones relacionadas con el afrontamiento

En la base de la relación de las variables satisfacción con la vida y soledad, se encuentra la influencia del bienestar psicológico sobre el afrontamiento en adolescentes. Tradicionalmente las investigaciones sobre las estrategias de afrontamiento señalan que éstas pueden repercutir sobre el grado de bienestar (Parsons et al., 1996) y cabe esperar que afrontamiento y satisfacción con la vida se retroalimenten y causen mutuamente. Por otra parte, el sentimiento de soledad experimentado por el adolescente, influirá en gran medida en su manera de afrontar la situación y repercutirá en su bienestar psicosocial y salud, en general.

5.1. Satisfacción con la vida

El estudio del bienestar psicosocial en los adolescentes y de las variables que pueden estar relacionadas con su satisfacción con la vida, como las personales, familiares, sociales y escolares, constituye una interesante línea de investigación, todavía no suficientemente desarrollada.

En primer lugar, cabe señalar que el término satisfacción con la vida es un concepto complejo que se ha ido solapando con otros como bienestar psicológico, bienestar psicosocial, bienestar subjetivo, calidad de vida y felicidad.

La satisfacción vital ha sido definida como un constructo que representa la evaluación cognitiva y global que una persona realiza acerca de la calidad de su vida como un todo siguiendo un conjunto de criterios propios (Shin y Johnson, 1978). Diener (1994) reconoce que en la definición del bienestar psicológico se debe dar la presencia de indicadores positivos, no solo la ausencia de factores negativos, y una valoración global de la vida. El grado que un individuo evalúa su vida en términos favorables y satisfactorios (Diener, 1994; Veenhoven, 1991), asociándolo con estados de humor positivos, alta autoestima y baja sintomatología depresiva (Eronen y Nurmi, 1999), constituye el concepto de bienestar psicológico. La satisfacción con la vida hace referencia al proceso de valoración a través del cual las personas hacen una estimación de la calidad de sus vidas conforme a sus propios principios y de manera global, considerándola en su conjunto, como más o menos placentera (Diener, 1994; Pavot y Diener, 1993; Proctor, Linley y Maltby, 2009).

La satisfacción con la vida es considerada como un constructo global especialmente relevante en la psicología positiva, puesto que implica una valoración completa y subjetiva que la persona tiene de sí misma en relación con su vida actual (Gilman y Huebner, 2003).

Entre las variables implicadas en la satisfacción vital durante la adolescencia, diversos estudios señalan una relación significativa con la comunicación positiva de los padres (Cava, Buelga y Musitu, 2014; Micó, 2017), el clima familiar percibido y con la autoestima general (Lila y Buelga, 2003; Musitu y García, 2004; Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011). La relación progenitor-hijo y su nivel de conflicto o de apoyo destacan como los predictores más importantes del ajuste y bienestar psicológico de los adolescentes (Ahrons, 2007; Bilić, Buljan, y Rafajac, 2014; Hong et al., 2016; Turner y Kopiec, 2006). Además, se encuentra estrechamente vinculada con la valoración del ámbito comunitario y escolar, de manera que un entorno familiar, escolar y social favorable influye de forma destacada en la satisfacción con la vida de las personas y contribuye al aumento de la calidad de vida (Benson y Scales, 2009; Guitiérrez y Tito-Olavo, 2013; Jiang, Huebner y Hills, 2013; Ma y Huebner, 2008; Martínez et al., 2011; Montoya y Landero, 2008; Oberle, Schonert-Reichl y Zumbo, 2011; Tolan y Larsen, 2014).

Respecto al ámbito escolar señalado, las variables escolares como la percepción del clima en el aula, el sentimiento de pertenencia e integración escolar (Cook, Murphy y Hunt, 2000; Cunningham, 2002; Yoneyama y Rigby, 2006) y la relación alumno-profesor (Martínez-Antón et al., 2007), ejercen gran influencia en el comportamiento, desarrollo social, psíquico, afectivo e intelectual del estudiante (Cava, 2013; Martínez, 1996; Schwarth y Pollishuke, 1995) y se relacionan con su autovaloración o autoestima. A su vez, la autoestima presenta una relación significativa con el grado de satisfacción del adolescente con su vida (Martínez-Antón, et al., 2007).

En general, las investigaciones en el ámbito académico corroboran el hecho de que el bienestar psicológico constituye una de las variables más influyentes en la forma en la que los estudiantes hacen frente al estrés (Fierro-Hernández y Jiménez, 2002), de manera que un mayor grado de satisfacción predispone a la selección de estrategias de afrontamiento más apropiadas.

La relación existente entre afrontamiento y satisfacción con la vida no permite establecer una explicación causal unívoca, de manera que de momento no se dispone de una respuesta al planteamiento sobre si son las estrategias de afrontamiento las que llevan a experimentar mayor satisfacción por la vida o, por el contrario, es el correcto funcionamiento psicológico lo que impulsa a elegir el afrontamiento adecuado para evitar la aparición de estrés. La evidencia científica ha constatado el impacto de determinadas estrategias de afrontamiento centradas en el problema, como la reevaluación positiva (DeLongis y Holtzman, 2005; Karekla y Panayiotou, 2011), en el incremento de bienestar psicológico (Donaldson et al., 2000;

Parsons et al., 1996; Seiffge-Krenke, 1990; Sheldon y Lyubomirsky, 2006; Williams y McGillicudy, 2000).

En una investigación con población adolescente española (González-Barrón et al., 2002) los resultados muestran que un elevado nivel de bienestar percibido favorece la respuesta de estrategias centradas en el problema y también respuestas de tipo socio-relacional como buscar apoyo. De manera complementaria, los niveles bajos de bienestar propician la utilización de estrategias improductivas como ignorar el problema o no afrontarlo.

En esta dirección, los resultados similares de un estudio realizado con una muestra de estudiantes adolescentes argentinos (Contini, Coronel, Levin y Estévez, 2003; Figueroa et al., 2005), sugieren que aquellos estudiantes que manifiestan niveles de bienestar psicológico más elevado disponen de estrategias activas para afrontar el estrés, mientras que los estudiantes que experimentan bajo bienestar utilizan estrategias pasivas, que resultan improductivas.

Otros estudios han matizado que son los sentimientos de bienestar que se producen al afrontar el estrés en momentos difíciles, la capacidad de interactuar socialmente y de implicarse en actividades y en relaciones interpersonales, los que repercuten en la salud mental de los adolescentes (Morrison, 1997). De manera que ciertas respuestas de afrontamiento frente a otras pueden estar contribuyendo de un modo más directo al bienestar, como también es cierto que la percepción de bienestar psicológico hace que el afrontamiento del estrés sea más apropiado (González-Barrón et al., 2002).

Figueroa et al. (2005) resalta que los individuos más felices y satisfechos sufren menor malestar, hacen valoraciones personales más positivas, manifiestan un mejor dominio del entorno y un manejo de los vínculos interpersonales más saludable (Argyle y Martín, 1987; Ryff, 1989; Ryff y Keyes, 1995; Veenhoven, 1991, 1995)

Tal y como se ha definido anteriormente, el afrontamiento en los adolescentes se relaciona con un conjunto de acciones y cogniciones que lo capacitan para tolerar, evitar o minimizar los efectos producidos por un evento estresante (Plancherel y Bolognini, 1995). Lo importante, siguiendo a Figueroa et al. (2005), es la valoración que realiza el sujeto de las demandas y los recursos disponibles.

Diversos autores matizan que los componentes afectivos frente a los cognitivos, presentan una mayor capacidad predictiva sobre la satisfacción con la vida (Chico y Ferrando, 2008; Watson y Clark, 1984), se da una correlación significativa entre inteligencia emocional y altos niveles de satisfacción vital (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). En relación a ello, las investigaciones mencionadas en Micó (2017) plantean que las personas que son capaces de entender y regular sus propias emociones experimentan un mayor bienestar (Austin, Saklofske

y Egan, 2005; Extremera, Durán y Rey, 2007; Palmer, Donaldson y Stough, 2002; Rey, Extremera y Pena, 2011; Schutte et al., 2010; Zeidner y Olnick-Shemesh, 2010).

En relación a las diferencias de sexo, los estudios no son concluyentes hasta el momento. En numerosas investigaciones se constata que no hay diferencias de sexo significativas sobre la valoración personal de una mayor satisfacción con la vida (Casas et al., 2004; Huenber, Drane y Valois, 2000; Ma y Huebner, 2008; Micó, 2017; Micó y Cava, 2014). Sin embargo, en un meta-análisis sobre las diferencias de sexo, Wood, Rhodes y Whelan (1989), concluyeron que las mujeres experimentan más felicidad, es decir, una mayor satisfacción con la vida que los hombres. Esto podría explicarse a través de la teoría de la intensidad de la emoción de Larsen y Diener (1987) que defiende que las mujeres sienten emociones con más intensidad. Mientras que otras investigaciones con adolescentes, exponen entre sus resultados que los chicos adolescentes gozan de mayor bienestar subjetivo (Castellá, Bedin, Abs, Calza y Casas, 2015; Oliva, 2006).

En cuanto a la edad, se podría hipotetizar una disminución de la satisfacción con la vida conforme aumenta la edad en la adolescencia (Castellá et al., 2015; Casas, Tiliouine y Figuer, 2014). En estudios previos se ha constatado que especialmente entre las chicas desciende la percepción subjetiva del bienestar, entre el periodo de la infancia y la adolescencia (González, Casas, Malo, Viñas y Dinisman, 2016; Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004; Reina, Oliva y Parra, 2010). Aunque otros estudios defienden que permanece bastante estable en la etapa de la adolescencia (Huebner, Drane y Valois, 2000).

Por último, como se ha expuesto anteriormente, puesto que no se ha encontrado consenso en cuanto a las diferencias de sexo y edad en la adolescencia en relación a la satisfacción con la vida, es interesante avanzar en el conocimiento de las diferentes variables que pueden estar influyendo en las respuestas de afrontamiento de los adolescentes. De esta manera, en el siguiente apartado se profundiza en el análisis relacionado a los sentimientos de soledad y el apoyo social.

5.2. Sentimientos de soledad y apoyo social

La experiencia de soledad se encuentra asociada a las estrategias de afrontamiento y a la satisfacción con la vida y afecta a las relaciones personales, escolares y familiares. Es por ello que se concluye con el análisis de esta variable.

Con respecto a la percepción de soledad, medido a través de dos dimensiones: sentimiento de soledad y evaluación subjetiva de la red social, destaca que la conducta

prosocial repercute en la formación de relaciones interpersonales positivas y en el mantenimiento del bienestar personal y social (Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006; Inglés et al., 2009; Wentzel, 2004). El entrenamiento en habilidades sociales disminuye el sentimiento de soledad, mejora las conductas y potencia los recursos de los adolescentes para afrontar las dificultades.

El apoyo social constituye uno de los conceptos más estudiados en relación al afrontamiento. Este se define como el conjunto de diversas formas de ayuda y asistencia emocional, instrumental y/o expresiva (reales o percibida) proporcionadas por los familiares, amigos íntimos, la comunidad y, en general, cualquier persona significativa que forme parte de la red social de un individuo (Caplan, 1974; Lin, 1986; Lin y Ensel, 1989).

Así mismo, el apoyo social se refiere a la percepción subjetiva de cuidado, aprecio y respeto, protección física y emocional que proporciona la red social a sus miembros (Lemos y Fernandéz, 1990; Taylor et al., 2004). De acuerdo a Micó (2017), entre las fuentes de apoyo de los niños y adolescentes destaca el apoyo familiar, el apoyo de los iguales y el apoyo del profesorado (Feitosa, De Matos, Del Prette, y Del Prette, 2005; Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013). Las relaciones sociales generadas en la adolescencia, etapa en la que los amigos y compañeros adquieren un protagonismo especial, influyen en el sentimiento de soledad, en la satisfacción con la vida y en las respuestas de afrontamiento de muy diversas maneras, como se verá a continuación.

Con respecto a la asociación entre el apoyo social y las estrategias de afrontamiento, una de las posibles hipótesis explicativas que se maneja en la literatura científica es que se retroalimentan (DeLongis y Holtzman, 2005; Greenglass y Fiksenbaum, 2009). Según este planteamiento, por un lado, las estrategias de afrontamiento regularían la calidad del apoyo social recibido y, por otro lado, el apoyo social definiría las respuestas de afrontamiento. En este sentido, el apoyo social puede influir directamente favoreciendo las respuestas proactivas de afrontamiento (Greenglass, 2002; Schwarzer y Taubert, 2002) y también sobre la evaluación que se realiza de la situación (Rodríguez-Marín et al., 1993).

Los trabajos realizados en el ámbito académico también confirman la relación entre el apoyo social y afrontamiento directo de los problemas (Rayle y Chung, 2007; Schlossberg, 1989). Además, se observa que el apoyo disminuye la frecuencia de las respuestas evitativas (Adams, Berzonsky y Keating, 2006) y atenúa el estrés de los estudiantes (Dwyer y Cummings, 2001; Figueroa et al., 2005).

A pesar de sus riesgos, conviene resaltar los estudios que afirman que las redes sociales digitales, como *Facebook*, pueden favorecer la utilización de estrategias de afrontamiento más

adaptativas para sobreponerse a las situaciones de estrés en el contexto académico, además de facilitar la cohesión entre los compañeros (George, Dellasega, Whitehead y Bordon, 2013). En investigaciones recientes se ha observado que las nuevas tecnologías (TICs) con las que los adolescentes difunden las conductas de acoso como el cyberbullying (Li, 2007; Ortega, 2017), están mediatizadas por factores sociales como la presión social (Gómes y Sendín, 2014; Labrador, Villadangos, Crespo y Becoña, 2013; Pedrero, Rodríguez y Ruiz, 2012).

De manera complementaria, las consecuencias derivadas de un apoyo inadecuado por parte de la red social del individuo pueden llevar a incrementar el nivel de estrés y sus problemas para poner en marcha las respuestas adecuadas de afrontamiento (Lehman et al., 1999). En otros estudios, se ha constatado que aquellos sujetos que perciben elevados niveles de apoyo social muestran a su vez estilos de afrontamiento más adecuados ante el estrés, mejores niveles de satisfacción con la vida, autoconcepto, autoestima y autoconfianza, mayor control personal y una mejor salud en general (Barra, 2004; Castellá et al., 2015; Chavarría y Barra, 2014; Micó, 2017; Orcasita y Uribe, 2010; Suldo y Huebner, 2006). Se ha confirmado la importancia que tiene el apoyo social, tanto por parte de los iguales como de la familia, en el bienestar de los adolescentes (Cava, 2011; Musitu y Cava, 2003; Rueger, Malecki y Demaray, 2010). En definitiva, el apoyo social adecuado actúa reduciendo el efecto negativo de los sucesos estresantes, contribuye al bienestar y mejora la adaptación personal, social y escolar de los adolescentes.

La soledad, como situación opuesta al apoyo social, se puede definir como un estado afectivo interior no observable directamente que el individuo percibe cuando las relaciones no se adecuan a sus necesidades y, no tanto, como consecuencia de la carencia de interacción social (Peplau y Perlman, 1982).

La soledad se encuentra definida como una experiencia subjetiva estresante originada por un déficit en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales, asociada a sentimientos negativos (Borges, Prieto, Ricchetti, Hernández y Rodríguez, 2008; Carvajal-Carrascal y Caro-Castillo, 2009; Micó, 2017; Peplau y Perlman, 1984).

En el análisis de Rubio y Aleixandre (2001), sobre la repercusión de la soledad sobre el individuo, es importante destacar la voluntariedad en la toma de decisión respecto a estar solo. De modo que, un individuo puede elegir estar distanciado y no sentirse solo y, por el contrario, puede disponer de una amplia red social y sentirse solo. De este modo, el sentimiento de soledad puede valorarse de manera positiva cuando la vivencia de esa sensación pone en marcha estrategias adecuadas para superar la soledad (Rubio, 2004). Por otro lado, el sentimiento de soledad como resultado de carencias afectivas, sociales y/o físicas, reales o

percibidas, presenta un impacto diferencial sobre el funcionamiento de la salud física y psicológica del sujeto (Montero y Sánchez-Sosa, 2001).

Ciertamente, los cambios biopsicosociales vividos durante la adolescencia y la necesidad de adaptación a los mismos convierten a la adolescencia en un periodo vulnerable para la aparición de problemas de salud emocional y social, especialmente si el adolescente vive acontecimientos que aumentan su sentimiento de soledad, como el rechazo por parte de los iguales o los conflictos familiares (Carvajal-Carrascal y Caro-Castillo, 2009). Siguiendo a Weiss (1973), el sentimiento de soledad hace referencia a un concepto integrado por dos categorías: la soledad emocional y la social. La soledad emocional aparece en ausencia de apego emocional causada por la pérdida de figuras afectivas o falta de intimidad con personas cercanas. La soledad social es experimentada cuando se aprecia carencia de una red social de apoyo derivado de la falta o pérdida de amigos. Es importante señalar que la privación de una forma de relación no podrá ser compensada por la otra, ya que constituyen diferentes necesidades de contacto insatisfechas (De Minzi y Sacchi, 2004).

En este sentido, tanto la carencia de contacto como de apego afectan a la vida de las personas y se relacionan negativamente con los índices generales de bienestar y calidad de vida (Expósito y Moya, 1999; Mahon, Yarcheski y Yarcheski, 1994).

La experiencia de soledad se encuentra asociada a la baja autoestima porque la falta de personas con las que interactuar obstaculiza la posibilidad de percibir sentimientos de seguridad, reconocimiento, cuidado, afecto y valía. Es relevante destacar los estudios que reflejan que la soledad es un fuerte predictor negativo de satisfacción con la vida (Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008; Huo y Kong, 2013; Swami et al., 2007).

A esta asociación negativa se suma la relación entre soledad y conducta violenta. En este sentido, los estudios de Cava, Musitu y Murgui (2007) señalan que los adolescentes que presentan problemas de violencia suelen mostrar mayores sentimientos de soledad. Así mismo, numerosas investigaciones científicas encuentran una fuerte relación entre victimización por parte de los iguales y los sentimientos de soledad, la baja autoestima y los síntomas de depresión (Buelga, Cava y Musitu, 2012; Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Hawker y Boulton, 2000). No obstante, estos problemas de internalización no ocurren únicamente en las víctimas de acoso escolar, sino que los adolescentes que carecen de apoyo y reconocimiento social y que por tanto, experimentan mayores sentimientos de soledad, presentan a su vez una baja autoestima y mayores sentimientos de insatisfacción con la vida (Moreno et al., 2009). Resultados recientes con estudiantes victimizados, muestran elevados niveles de soledad, depresión y baja autoestima e implicación, en mayor medida, en conductas de violencia

relacional como medio para defenderse de sus compañeros en el contexto escolar (Povedano, Cava, Monreal, Varela y Musitu, 2015).

Para concluir, si bien es importante destacar que las personas que se sienten queridas y valoradas por otros desarrollan sentimientos positivos hacia sí mismos (Expósito y Moya, 1999; Musitu et al., 2001), también conviene resaltar que las relaciones sociales satisfactorias parecen jugar un papel central en la experiencia de soledad percibida. Los niveles de soledad tienden a reducirse cuando los estudiantes logran establecer relaciones positivas con otras personas (Carvajal-Carrascal y Caro-Castillo, 2009; Wiseman, 1997).

Para alcanzar una adecuada adaptación al contexto educativo y lograr el desarrollo personal idóneo es sustancial mantener una red social accesible que lleve al estudiante de enseñanza obligatoria a interactuar y construir vínculos positivos en la etapa de la vida en la que tanta relevancia adquiere la relación con los iguales.

Teniendo en cuenta que la percepción de la realidad es subjetiva y, por lo tanto, la interpretación de los sentimientos de soledad también lo es, para comparar cómo la percepción se relaciona con los hechos acontecidos en la vida del adolescente resulta imprescindible conocer los datos que describen la situación del problema: qué ocurrió, a quién afecta, cómo reaccionó ante el problema. La descripción y clasificación del conflicto constituye una variable que aporta información para comprenderlo y superarlo. A esta información se puede acceder a través del cuestionario CSI que a continuación se presenta.

6. Evaluación empírica del afrontamiento

En la evaluación de las estrategias de afrontamiento, Folkman y Moskoswitz (2004) plantean dos etapas históricas. En un primer momento, apareció la valoración cuantitativa y, en un segundo momento, comenzaron a utilizarse instrumentos cualitativos. La elección del instrumento CSI, para esta investigación, ha sido motivada por el hecho de que, adecuadamente aplicado, permite resolver la mayoría de los inconvenientes que presenta la evaluación exclusivamente cuantitativa ya que incorpora un procedimiento cualitativo. Este análisis narrativo integrado posibilita profundizar en el significado individual de la situación o descubrir nuevas formas de afrontamiento (Cano, Rodríguez, y García, 2007).

Puesto que no existen demasiados instrumentos desarrollados o adaptados en España para evaluar las diferentes estrategias de afrontamiento utilizadas por la población adolescente, el Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI) de Tobin, Holroyd, Reynolds y Kigal (1989), en su adaptación española por Cano et al. (2007), se eligió en esta tesis por las

excelentes potencialidades que ofrece. Los datos cualitativos se obtienen de la descripción que la persona realiza sobre una situación estresante o problema presente y los cuantitativos se consiguen de las respuestas sobre la frecuencia de utilización de determinadas estrategias de afrontamiento según la escala de Likert, así como al grado de eficacia percibida en el afrontamiento.

Entre los aspectos del instrumento CSI estimados para su elección, se ha priorizado la conveniencia de la utilización de autoinforme frente a las evaluaciones realizadas por otros, ya que el autoinforme proporciona información de primera mano sobre cómo el estrés cotidiano impacta en el mundo emocional del adolescente y es una experiencia subjetiva. En este sentido, algunos instrumentos utilizan otras fuentes de evaluación, como por ejemplo, el caso del *Coping Competence Scale* (Moreland y Dumas, 2007) que es cumplimentado por los padres.

La valoración de los instrumentos publicados en afrontamiento infantil conlleva ciertas dificultades. Diversos autores, citados en Morales-Rodríguez et al. (2012), señalan que algunas de estas escalas emplean ítems demasiado difusos y amplios que pueden pertenecer a varias estrategias al mismo tiempo (García, 2010; Skinner et al., 2003). Para la comprobación de este aspecto, previamente se paso el cuestionario completo a varios estudiantes del mismo nivel educativo, que no formaban parte de la muestra, con el fin de verificar el tiempo estimado de realización de la prueba y revisar si algún ítem planteaba alguna dificultad.

A estas dificultades de medida se suma la escasez de instrumentos dirigidos a examinar el afrontamiento ante estresores cotidianos en esta área de estudio, ya que aparecen un mayor número de instrumentos diseñados para la evaluación de estresores crónicos y de alta intensidad, como enfermedades graves y hospitalización, divorcio de padres, pobreza y falta de recursos de la familia (Morales-Rodríguez et al., 2012).

El instrumento elegido en este estudio, CSI resulta satisfactorio para la elaboración y análisis de la propuesta presentada por sus buenas propiedades psicométricas, su brevedad, la sencillez de su aplicación y corrección, así como la adaptabilidad para la definición de situaciones conflictivas. Una de sus principales ventajas está en que discrimina perfectamente entre el uso de estrategias y sus resultados.

A continuación, se expone brevemente las características del instrumento, puesto que su análisis detallado y contextualizado en la muestra de esta tesis se formula en el apartado de metodología. Se compone de 40 ítems con una escala de Likert de 5 puntos, que van desde “0” *En absoluto* hasta “4” *Totalmente*. El CSI presenta una estructura jerárquica compuesta por ocho estrategias primarias, cuatro secundarias y dos terciarias. Estas últimas incluyen dos dimensiones formadas por afrontamiento adecuado y afrontamiento inadecuado.

Las estrategias que se consideran de afrontamiento activo o adecuado, son: resolución de problemas, reestructuración cognitiva, expresión de emociones y apoyo social. Por otro lado, están las estrategias de afrontamiento pasivo o inadecuado, integradas por: la evitación de problemas, pensamiento desiderativo, autocrítica y retirada social.

La realización de la prueba CSI se efectúa en un tiempo breve. Los resultados obtenidos son de utilidad tanto para diseños interindividuales como intraindividuales. Ofrece al sujeto en estudio la posibilidad de narrar detalladamente una situación estresante. La prueba comienza con la petición de la descripción de esa situación. Presenta la posibilidad de narrar con detalle un acontecimiento aislado o un conjunto de sucesos estresantes, y también permite comprobar y/o descubrir tanto nuevos significados de estrés como nuevas estrategias de afrontamiento (Cano et al., 2007).

IV. LA MEDIACIÓN COMO APRENDIZAJE ANTE LOS CONFLICTOS ESCOLARES

La mediación, entendida tal y como se expone en esta investigación, tiene la función de capacitar a los miembros de la comunidad educativa para la prevención y resolución autónoma de sus conflictos. Según Moore (1995), la mediación deja el poder de resolución en manos de las personas en conflicto. Las partes, si desean llegar a un acuerdo y solucionar el conflicto, se ven obligadas a entenderse, con la ayuda del mediador, y gracias al diálogo y la comunicación interpersonal que se procura durante el proceso mediador. El conflicto no se considera como algo necesariamente negativo, anormal ni disfuncional (Sánchez, 2013).

La mediación escolar es una de las técnicas o métodos que se establecen como alternativa para la solución de conflictos en el entorno escolar. Entre las técnicas de resolución de conflictos se pueden distinguir: los procesos de resolución por consenso (negociación, conciliación y mediación) y los procesos de resolución por adjudicación (juicio y arbitraje). Los métodos por consenso constituyen procesos de resolución con intervención de un tercero, alternativos y complementarios al procedimiento judicial. En esta línea, Six (1997, p. 17) afirma que entre las diferentes maneras de afrontar los problemas desde "el ámbito de intervención del tercero", la mediación es considerada la más importante, junto con la negociación.

Las formas complementarias de resolución de conflictos y, principalmente la mediación, se establecen como un instrumento valioso para que los conflictos se puedan gestionar de forma más flexible y autónoma por las propias partes implicadas. La mediación se diferencia de las demás técnicas alternativas de resolución de conflictos principalmente porque en el proceso se crea, se construye y se aprende. Elegir la mediación para trabajar los conflictos es optar por la cooperación en lugar de la confrontación. En la mediación no hay cesión. Se construye una realidad diferente, una solución donde todos ganan.

Según Ibarrola e Iriarte (2012), la educación en resolución de conflictos como modelo de intervención incluye todas aquellas experiencias que tienen en común la práctica o la formación de al menos uno de los siguientes procesos: la negociación, la mediación o el consenso en grupo. Munné y Mac-Cragh (2006) destacan que el proceso de mediación se caracteriza por ser un proceso educativo que pone en juego habilidades, actitudes y aptitudes múltiples e interdisciplinarias, por ejemplo, habilidades sociales, habilidades comunicativas,

empatía, creatividad, etc. Se considera a la mediación como un nuevo paradigma en la gestión de conflictos y discrepancias, un reto innovador en el cual el diálogo, la escucha, la comprensión, la comunicación y la inteligencia emocional adquieren un papel fundamental. Estos requisitos forman parte de las habilidades del ser humano que se pueden aprender a través de los programas de mediación. La mediación presenta así un carácter educativo que sirve como herramienta para prevenir y resolver los conflictos.

La mediación en el contexto escolar tiene la función de proporcionar habilidades de comunicación, asertividad, empatía, etc., que los alumnos podrán poner en práctica tanto en el ámbito educativo, como en el resto de contextos en los que interrelacionan (Martín-Seoane, 2008).

Este trabajo se centra en la mediación como un derecho de los ciudadanos de conocer otras maneras de resolver los conflictos. En este capítulo se define el concepto de mediación, y se describen los distintos modelos y enfoques en la utilización de este método centrando el interés en la mediación escolar.

1. Definición de mediación

La mediación constituye un proceso complejo del que no se dispone en la literatura científica de una única definición. Esta práctica se ha desarrollado en diferentes ámbitos, como el familiar, el laboral, el penal, el hipotecario, el comunitario y el escolar, entre otros. Boqué (2007, 2011) explica que el problema para encontrar una definición consensuada de mediación deriva de la dificultad para captar un fenómeno con vitalidad propia, un proceso emergente que evoluciona.

Para Vinyamata (2006, p. 16), se debe realizar «un esfuerzo por definir de manera rigurosa el significado, y la práctica de la mediación es el mejor sistema de preservar sus aportaciones originales, así como de asegurar su aceptación y uso social, evitando la proliferación de significados contradictorios, la frivolidad de asociarla a cualquier forma de intervención social, mercantil o política, que no contribuye más que a desorientar y confundir». Siguiendo la definición de Vinyamata (2013), la mediación es el proceso de comunicación que se establece entre las partes en un conflicto, con la ayuda de un mediador imparcial, que procurará que las personas implicadas puedan llegar, por ellas mismas, a establecer un acuerdo. El objetivo estará enfocado en el restablecimiento de la buena relación, y el acuerdo dará por acabado o, al menos, mitigado el conflicto. La mediación también servirá como medida preventiva de múltiples disputas y para mejorar las relaciones con los demás. En esta misma

línea, de acuerdo a Torrego (2003), la mediación es una forma de resolver conflictos entre dos o más personas, con la ayuda de una tercera persona imparcial, el mediador. Munné y Mac-Cragh (2006) definen la mediación como un proceso de diálogo que se realiza entre las partes implicadas con la presencia de un tercero imparcial que no debe influir en la resolución del conflicto pero que sí interviene en el sentido de que facilita el entendimiento entre las partes.

Para Farré (2006, p. 119), la mediación: *"*es un proceso de resolución de conflictos privado, confidencial y voluntario, que permite que las partes implicadas puedan comunicarse entre sí, expresando, entre otros, sus puntos de vista, argumentos, intereses, necesidades o expectativas y llegando, en su caso, a acuerdos mutuamente consentidos, acompañados por un tercero imparcial, la persona mediadora, quien actúa como facilitadora del acuerdo y que vela por su legítimo funcionamiento, creando así un espacio de diálogo en el que prevalezcan la equidad comunicativa, la seguridad, la libertad y la igualdad entre las partes".

Farré (2006) apunta que esta definición es susceptible de ser empleada en variedad de espacios de convivencia, tanto en el familiar, el empresarial, el comunitario como el escolar. Esto es, como se verá más adelante, porque los principios de la mediación son los mismos en cualquiera de sus ámbitos de aplicación.

A la mediación utilizada en los centros educativos se le denomina "mediación escolar". Definir el término mediación escolar no es sencillo, pues es un término relativamente nuevo y tiene muchas acepciones. Entre ellas la siguiente: resolver los conflictos de una manera amistosa en la que los protagonistas que forman parte de las instituciones educativas buscan por sí mismos la solución al problema generado (Boqué, 2009).

Jares (2006, p. 111) define la mediación en el ámbito escolar como: *"*un procedimiento de resolución de conflictos que consiste en la intervención de una tercera parte, ajena e imparcial al conflicto, aceptada por los disputantes y sin poder de decisión sobre los mismos, con el objetivo de facilitar que las partes en litigio lleguen por sí mismas a un acuerdo por medio de diálogo en el contexto académico*"*.

Según Torrego (2003), los mediadores en el contexto escolar pueden ser alumnos, profesores o padres. La labor mediadora no les permite actuar como jueces ni árbitros, tampoco pueden imponer soluciones ni opinar sobre quién tiene la verdad. El cometido del mediador es regular el proceso de comunicación y guiarlo por medio de unos sencillos pasos en los que, si las partes colaboran, es posible que lleguen a una solución en la que todos los implicados en el conflicto ganen o, al menos, queden satisfechos.

Lo común a las definiciones de mediación en el ámbito escolar (Torrego 2003, 2006) es la consideración de ésta como un proceso en el cual los protagonistas de un conflicto lo

resuelven por sí mismos con la intervención de una tercera parte, elegida o aceptada por ellos, que respeta la confidencialidad, se muestra imparcial y competente para realizar la función de mediador en el espacio académico.

La mediación escolar se diferencia de las demás fundamentalmente por el contexto en el que tiene lugar, las personas implicadas y el tipo de conflicto. En este escenario académico, a través de la mediación se tratan principalmente cuestiones relacionadas con peleas, prejuicios, acoso, violencia, calumnias, celos, envidias, mal comportamiento en el aula, insultos, robos, amenazas, rumores, burlas, etc.

Con el fin de analizar los matices que diferencian la mediación escolar de otros ámbitos, se comparan dichas aproximaciones con la definición de mediación familiar por la repercusión que las relaciones familiares tienen en la educación de los adolescentes y por su mención a lo largo de los capítulos de este estudio. El recurso de la mediación familiar es utilizado para la consecución de unos acuerdos que pongan fin a los conflictos de las parejas (fundamentalmente separación o divorcio) u otros problemas familiares (disputas entre padres e hijos, entre hermanos o entre parientes y socios de la empresa familiar, entre otros). La mediación familiar no puede verse como un sustitutivo del procedimiento judicial, sino como un mecanismo complementario (Alfonso, 2008).

La mediación familiar es un proceso de construcción o reconstrucción del vínculo familiar centrado en la autonomía y la responsabilidad de las personas afectadas por situaciones de ruptura o de separación en el que un tercero imparcial, independiente, cualificado y sin poder de decisión, el mediador familiar, propicia a través de la organización de entrevistas confidenciales, el encuentro, la comunicación y la gestión del conflicto en el ámbito familiar, entendido en su diversidad y en su evolución. La mediación es aplicable en todo tipo de composiciones familiares: familias reconstituidas, familias monoparentales, familias con hijos, familias sin hijos, familias nucleares, familias extensas, familias adoptivas, familias al cuidado de personas dependientes, familias en la última etapa de la vida, etc. La mediación es un proceso ideal para el tipo de conflicto en el que las partes enfrentadas deban o deseen continuar la relación (Holaday, 2002).

2. Orígenes y evolución de la mediación como disciplina científica

Hoy por hoy se habla de la mediación como una nueva forma de resolver los conflictos, pero ciertamente la mediación presenta una larga trayectoria histórica. Desde las primeras civilizaciones, en cualquier época y en cualquier parte del mundo, han existido las figuras

"componedoras" de los conflictos, con distintas peculiaridades y denominaciones, se trata de terceras personas ajenas al conflicto, personas de autoridad que, hablando con las partes, les ayudan a que sean capaces de llegar a un acuerdo por si mismas y a resolver el problema teniendo en cuenta los intereses de los implicados. En España, se ha dado tradicionalmente la figura del amable componedor, del conciliador, del hombre bueno (Carrascosa, 2015).

Los antecedentes de la mediación deben remontarse hasta diversos grupos indígenas que mantienen hoy en día una filosofía de dejar que "la comunidad" solucione por sí misma lo ocurrido. El concepto de mediación, proviene de la justicia restaurativa, denominada también reparadora o compasiva, práctica que aparece en el ámbito de la delincuencia juvenil en Estados Unidos y Canadá, en la década de los setenta (Pulido, Martín y Lucas, 2013). El protocolo sigue la doctrina de los grupos indígenas, que consiste en ofrecer al damnificado y transgresor la posibilidad de encontrar una solución al problema, evitando así, recurrir a un procedimiento judicial. Con la finalidad de que el infractor pueda comprender las consecuencias que produce su conducta sobre las partes afectadas (McCluskey et al., 2008). Este tipo de práctica se recogió posteriormente en el sistema judicial de numerosos países.

Si esta actuación amigable y reparadora existe desde siempre, la pregunta que surge es por qué reiteradamente se dice que la mediación es una nueva fórmula de resolver los conflictos. En su dilatada evolución, esta técnica se ha ido mejorando hasta que en el siglo XX se estudia la forma de trabajar y se sistematizan los conocimientos hasta entonces meramente empíricos y descoordinados. Esto permite dar un tratamiento científico a la mediación. Es decir, se parte de un conocimiento acumulado a lo largo de siglos sobre cómo resolver conflictos y, del estudio y análisis de ese material, se extraen los principios y se configura un sistema, un método científico que continúa desarrollándose a lo largo del siglo XXI (Carrascosa, 2015).

La mediación aplicada a los conflictos familiares data de 1971. En ese año, el abogado y consejero familiar James Coogler, creó en Atlanta el "*Family Mediation Centre"*, primer centro privado de mediación de Estados Unidos. En 1978, escribió la primera obra sobre mediación familiar: "*Structured mediation in divorce settlement*", en la que presentaba un modelo para mediadores y técnicas de mediación extraídas de la mediación laboral y de otras ciencias sociales. En 1978, el mismo autor creó la Academia de Mediadores Familiares.

En Canadá, se introduce la mediación familiar a principios de los 80. En Europa, la mediación empieza a finales de los años 80, tomando como modelo las experiencias de Estados Unidos y Canadá. En Europa, se va consolidando progresivamente, apoyada por distintas normas, entre las cuales, fue clave la Recomendación Nº R (98)1 del Comité de Ministros del

Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la Mediación familiar, de 21 de enero de 1998, ya que a pesar de su carácter no vinculante, supuso un gran impulso para que distintos países la incorporasen a sus respectivas legislaciones internas y permitió que muchas experiencias de mediación incipientes, que iban surgiendo en diferentes países, se sintiesen amparadas por esta norma.

La década de los 90 supuso el inicio efectivo de la mediación en España. Un antecedente en la introducción de la mediación en los conflictos familiares se produjo con la Ley 30/1981, de 7 de julio, que modifica la regulación del matrimonio en el Código Civil y determina el procedimiento a seguir en las causas de nulidad, separación y divorcio. La Ley 9/1998, de 15 de julio, del Código de Familia de Cataluña (vigente hasta el 1 de enero de 2011) contempla en su artículo 79.2 que la autoridad judicial puede remitir a las partes a una persona o entidad mediadora. Además, su disposición final tercera establece que el Gobierno de la Generalidad debía presentar al Parlamento un proyecto de ley reguladora de la mediación familiar. Así surgió la Ley 1/2001, de 15 de marzo, de mediación familiar de Cataluña, (Ley actualmente derogada por la Ley 15/2009, de 22 de julio), que fue también la primera de una serie de Leyes de mediación de ámbito autonómico, ya que la regulación de la mediación en España nace a través de las distintas leyes autonómicas que se fueron aprobando a partir del año 2001.

En Madrid, las primeras experiencias prácticas en mediación se canalizaron a través de la Asociación Atyme, Atención y Mediación para el cambio (ahora Fundación Atyme), desde su creación en 1990 con distintos programas y servicios de mediación familiar, gestionados fundamentalmente por psicólogos y abogados. Cabe destacar el "Programa de Mediación para la Separación y el Divorcio" (Alfonso, 2008; Vall, 2015), diseñado por la dra. Trinidad Bernal, pionera y especialista nacional en esta materia, y subvencionado por el Ministerio de Asuntos Sociales, en 1990. Las primeras propuestas de formación en mediación comenzaron en 1995 en Ápside, Centro de Resolución de conflictos, en colaboración con Atyme.

Finalmente, la incorporación al ordenamiento jurídico de la Directiva 2008/52/CE, de 21 de mayo, del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea que regula algunos aspectos de la Mediación en asuntos Civiles y Mercantiles, supuso en España la aprobación de la Ley 5/2012 de Mediación en asuntos Civiles y Mercantiles y de su posterior reglamento, que regulan la mediación en el ámbito civil y mercantil, tanto en conflictos de asuntos transfronterizos como internos.

3. La mediación en el contexto escolar

La resolución formal de conflictos en instituciones educativas comenzó en Estados Unidos en los años 60 (Alzate, 1999; Halligan y Araiz, 1999; Johnson y Johnson, 1999; Suares, 1996; Van Slyck y Stern, 1996) a través de dos movimientos diferentes: la cultura de la paz y la justicia, y el aprendizaje cooperativo ligado a la psicología educativa. En la década de los sesenta, varios grupos religiosos y diferentes movimientos por la paz en Estados Unidos, son los pioneros en promocionar la enseñanza de habilidades de resolución de conflictos en niños y jóvenes (Munné y Mac-Cragh, 2006).

Los programas de mediación y resolución de conflictos surgen, en las escuelas norteamericanas a principios de la década de los setenta, para dar respuesta a la preocupación de padres y educadores por el aumento de la violencia en los centros educativos. En primer lugar, en 1972 en la ciudad de Nueva York se empezó a desarrollar un programa llamado "*Children's Creative Responsive to Conflict*" (CCRC) (Roderick, 1988). Entre sus objetivos estaba analizar creativamente los problemas y comenzar a prevenir y solucionar los conflictos (Alzate, 1997). Este programa, que sigue hoy vigente, consiguió formar a miles de docentes. Éste además es la base sobre la que se han fundamentado un gran número de programas, los de mayor prestigio.

En 1976, el abogado Ray Shonholtz, director del programa de iniciativas escolares de la ciudad de San Francisco desarrolló la implementación de los primeros centros de justicia vecinal, por iniciativa del presidente Jimmy Carter. Se creó, entre otros, el programa "*Community Boards of San Francisco Conflict Managers Program*", con el objetivo de permitir a los ciudadanos reunirse y solucionar sus disputas. Estos programas de mediación, denominados mediación comunitaria, ofrecían una alternativa a los juzgados (Alzate, 1997). El éxito de estos programas de mediación comunitaria a principios de los años ochenta, promovió su replica en la escuela, enseñando a los estudiantes a mediar los conflictos de sus compañeros. Un ejemplo de ello es el trabajo de colaboración entre los centros de mediación comunitaria y los sistemas escolares más famoso de los Estados Unidos, "*Conflict Resolution Resources for School and Youth*", fundado en 1982, en la ciudad de San Francisco, California. Este programa que fue inspirador de la mayor parte de las aplicaciones de la resolución de conflictos en Estados Unidos y también en otros países, considera las habilidades para manejar los conflictos como parte esencial de una sociedad democrática.

Según Van Slyck y Stern (1996), en las décadas de los años 70 y 80, se multiplicó el desarrollo de programas formales de mediación en las escuelas de USA, Canadá, Inglaterra y

Nueva Zelanda (Pulido, Fajardo, Pleguezuelos y De Gregorio, 2010). Concretamente, en 1984, fue reconocida la importancia de la mediación en el ámbito escolar como campo de estudio e intervención con la fundación de *National Association for Mediation in Education* (NAME) en Estados Unidos (Alzate, 1997). La Asociación Nacional para la Mediación en la Educación (*Educators for Social Responsability*) fue una de las entidades que surgieron para tratar de coordinar las experiencias en el tema.

En Australia, en 1992, personal del Departamento de Educación Escolar preocupados por el nivel de violencia en las escuelas superiores desarrollaron en conjunto con el *Centro de Justicia Comunitaria* (*Community Justice Centre*) programas de mediación escolar para trabajar con esta problemática. La característica principal de este programa implica que mientras los maestros enseñan mediación a los estudiantes, éstos sean mediadores activos en las aulas y el entorno.

3.1. La mediación en el ámbito educativo en España

La utilización de la mediación en el escenario educativo en España es relativamente reciente, si lo comparamos con el de otros ámbitos como la mediación familiar, laboral o internacional.

En España, la primera iniciativa de mediación escolar comienza en torno a 1993 en el País Vasco, en concreto en el Centro de Resolución de Conflictos Gernika Gogoratuz (Uranga 1997; Viana, 2014), y en 1996 en Cataluña, con la finalidad de responder educativamente a los problemas de convivencia, disciplina y violencia escolar. Un año después, en 1997 en Madrid (Torrego, 2003) se imparte el primer curso de formación de profesorado y en 1998 comienza un programa piloto, con el objetivo de formar mediadores de la institución educativa para la solución autónoma de los problemas tanto en el aula como en el centro. Según Viana (2014), a partir de estas experiencias, se produce la divulgación desigual de la mediación escolar por numerosos centros educativos del territorio nacional.

Del programa piloto surgiría el material "*Mediación de Conflictos en Instituciones Educativas. Manual para la formación de mediadores"*. Este manual, coordinado por Torrego, conformó una nueva manera de comprender los problemas de convivencia y su afrontamiento, cómo una cuestión que condiciona a toda la comunidad educativa: profesorado, alumnado, personal no docente y familias (Viana, 2018). Se dirigió a todos los estratos que componen las instituciones educativas, no solo a los alumnos. La puesta en marcha de la mediación escolar en Madrid, también significó un avance importante porque a este proyecto se incorporaron un

grupo de 24 centros educativos en los que se consolidó el programa de mediación, entre 1998 y 2002, y quedó perfectamente integrado dentro de la institución escolar (Torrego, 2003).

A pesar de que algunos de los resultados de la evaluación de esta experiencia piloto apuntaban a que casi el 71% de los centros participantes lo estimaban como una herramienta positiva para el tratamiento de los conflictos (Torrego y Galán, 2008), este programa, no se extendió a otros centros. Esta situación ha ralentizado la toma de conciencia de la necesaria implantación de la mediación como filosofía educativa de las instituciones escolares. Los resultados también recogen que la mediación contribuye a frenar el aumento de partes y amonestaciones escritas y reduce el número de expedientes disciplinarios, canalizando una parte de los conflictos hacia este nuevo procedimiento. El programa continuó durante los cursos 2003-04 y 2004-05, donde participaron centros distintos a los del primer programa y, de nuevo, su evaluación y seguimiento hasta septiembre de 2007, revelaban resultados satisfactorios en la mayoría de las instituciones educativas implicadas. El 75% de los profesores encuestados consideró que la convivencia en sus centros había mejorado en los dos años de implantación del programa y valoraron muy positivamente todas las acciones que el proyecto de mediación llevó a cabo (Torrego y Galán, 2008).

En la actualidad, el interés por dar respuesta a los problemas de convivencia ha ido en aumento, lo cual ha facilitado el impulso de diferentes iniciativas (García-Raga et al., 2017; Smith, 2003), muchas de las cuales han apostado por la utilización de la mediación como estrategia más apropiada (Silva y Torrego, 2017). La mediación escolar sigue extendiéndose en el panorama educativo español, principalmente en institutos de educación secundaria, pero también en centros de infantil y primaria, debido no sólo a los excelentes resultados alcanzados como técnica de resolución de conflictos, sino también, y sobre todo, al potencial educativo que posee como instrumento de trabajo por y para la convivencia pacífica en los centros, favoreciendo la mejora del clima escolar (Viana, 2012).

La práctica más extendida dentro de la mediación educativa, es la mediación entre iguales, también llamada "sistemas de ayuda entre iguales" (*peer support systems*). Según menciona Fernández (2008), se trata de programas de innovación educativa que cuentan con una tradición dilatada en los países anglosajones (Cohen, 1995; Cole, 1987; Cowie y Sharp, 1996; Cowie y Wallace, 2000). Concretamente, es en Inglaterra desde el año 2000 donde se han desarrollado principalmente (Noaks y Noaks, 2009; Pulido et al., 2013). En concreto, para hacer frente a las situaciones de exclusión o acoso escolar, así como a cualquier tipo de comportamiento antisocial, se implementó un proyecto piloto en dos colegios de Londres, promovido por el sistema de justicia restaurativa juvenil. Dicho proyecto piloto tuvo éxito y se

extendió al resto de centros educativos de Gran Bretaña. Las experiencias pioneras dieron paso a una generalización de estos formatos en la red educativa que se extendieron al resto de países. Según menciona Fernández (2008), la implantación de estos modelos dentro del sistema escolar español y la puesta en marcha de las prácticas de ayuda entre iguales en el contexto escolar data ya de dos décadas en España (Alzate, 2006; Boqué, 2002; Fernández, Villaoslada y Funes, 2002; Torrego, 2003; Uranga, 1998).

La Carta de Recomendación (2002), del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los estados miembros, apunta a que se haga de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de la política educativa y de sus reformas. Algunos de los contenidos sugeridos son: resolver los conflictos de forma no violenta; argumentar en defensa de los puntos de vista propios; escuchar, comprender e interpretar los argumentos de otras personas; reconocer y aceptar las diferencias o establecer relaciones constructivas, no agresivas, con los demás (Silva y Torrego, 2017).

En España, el respaldo legal a la mediación escolar se articula en torno a dos leyes: en la Ley 7/2005, de 30 de noviembre, ley de fomento de la educación y la cultura de paz, que atribuye expresamente al Gobierno la promoción de la formación especializada de hombres y mujeres en técnicas de resolución de conflictos, negociación y mediación (art. 2.7). Y, en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que establece como un principio y un fin del sistema educativo español, la educación para la resolución pacífica de conflictos y cita expresamente la mediación al atribuir a los directores de los centros educativos, la labor de garantizar la mediación en los conflictos que puedan producirse (Viana, 2013).

El "Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar, 2013" reconoce que las tareas de prevención de la violencia en el ámbito escolar se están llevando a cabo de forma eficaz, entre otras, a través de la mediación escolar. Por su parte, en los "Objetivos de la Educación para la década de 2010-2020", se recoge expresamente la intención de promocionar y de impulsar la inclusión de la mediación en los Planes de Convivencia de todos los centros educativos.

El "Estudio Estatal sobre la Convivencia en la Educación Secundaria Obligatoria, 2010" (Díaz-Aguado, 1010), realizado por el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, creado por el Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero (Viana, 2012), alude a la mediación desde el punto de vista de los equipos directivos y de los departamentos de orientación, en lo referente a "disponer de un equipo de mediación o mejorar el que existe". Esta es considerada la tercera necesidad más urgente de un total de catorce medidas formuladas como propuestas de actuación tendentes a mejorar la convivencia en los centros educativos. Así mismo, con este

mismo fin convivencial desde el punto de vista de las familias, destaca la formación del profesorado y de los padres y madres en temas de resolución de conflictos y la presencia y participación de mediadores en el propio centro.

En cuanto a los resultados de diferentes estudios sobre la formación del profesorado en materia de mediación, los ámbitos en los que se ha evidenciado un mayor impacto fueron los relativos a las herramientas para gestionar los conflictos en el aula, las competencias para afrontarlos, así como el mantenimiento de actitudes más dialogantes. Con respecto a la incidencia en la mejora de las relaciones, se observa una tendencia positiva en las relaciones con las familias y los compañeros (Boqué y García, 2010).

En esta misma línea, los resultados del estudio sobre las percepciones del profesor mediador indican (Ibarrola e Iriarte, 2013a), por un lado, que el profesorado percibe mejoras personales sobre todo en el pensamiento reflexivo y la empatía. Por otra parte, en el centro educativo el profesorado valora el trabajo preventivo de la mediación, porque disminuye los conflictos y también porque proporciona recursos y competencias concretas para afrontar situaciones diarias en el aula y mejorar la convivencia. Siguiendo con los resultados del estudio mencionado, mediante la práctica de la mediación los profesores informaron haber adquirido nuevos aprendizajes de tipo socioemocional y moral facilitando una mejora en su empatía. Respecto a los cambios percibidos por el profesorado en el clima de convivencia del centro, afirmaron que el programa de mediación escolar impedía la escalada del conflicto y evitaba situaciones más graves en este sentido. De igual manera, estos profesores han declarado que al participar en procesos de mediación se consigue una elevada satisfacción, ya que han conseguido extrapolar los recursos, competencias y metodología mediadora a otras situaciones de la vida escolar e incluso en sus relaciones familiares o de ocio y tiempo libre.

3.2. La inclusión de la mediación en los planes de convivencia en la Comunidad Autónoma de Aragón

Cada Comunidad Autónoma articula la legislación de mediación de manera particular. En este sentido, Aragón es una Comunidad que apuesta por la mediación escolar ofreciéndole, incluso, respaldo legislativo al incluirla expresamente en la Ley de Educación para Aragón, de diciembre de 2010, entre las medidas más importantes de carácter preventivo en temas de convivencia escolar. La mediación está contemplada de forma expresa en dos ocasiones en este proyecto de Ley de Educación:

- Destaca la importancia de las actuaciones de carácter preventivo en temas de convivencia y dispone que, entre éstas, "serán fundamentales las relacionadas con el desarrollo personal y social del alumnado, con la incorporación de contenidos relativos a la cultura de paz, con los distintos tipos de mediación, con la atención a la diversidad en contextos inclusivos y con la participación del alumnado y su familia en el proceso educativo" (art. 105.2).
- Esta ley también declara que "promoverá el uso de procesos de participación, mediación, formación y diálogo como recursos para la prevención, detección y resolución pacífica de los conflictos en los centros escolares" (art. 106.1.b).

Además, aparece regulada también en el Decreto 73/2011, de 22 de marzo, por el que se establece la Carta de derechos, deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón. Este Decreto incluye de forma expresa la mediación escolar en varios artículos:

- Dentro del artículo sobre los principios generales de la convivencia escolar, expresa que: la mediación escolar y la conciliación, están fundamentadas en el diálogo, la inclusión y la cooperación, como principales prácticas para la mejora de las relaciones y la resolución de los conflictos (art. 38.g).
- Se declara que: el diálogo, la mediación y la conciliación serán las estrategias habituales y preferentes para la resolución de los conflictos en el ámbito escolar (art. 52.5).

En resumen, este Decreto trata de una regulación breve en la que se contempla la mediación y la conciliación como los procedimientos habituales de resolución de conflictos. Atribuye posibles funciones de mediación formal a todos los miembros de la comunidad educativa, incluido el personal de administración y servicios. Considera expresamente la mediación desvinculada del procedimiento sancionador y, en el caso de conductas contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia, la mediación podrá usarse únicamente con carácter previo al procedimiento sancionador. También se contempla la posibilidad de que un mediador participe en el procedimiento conciliado. No se lleva a cabo una regulación detallada del procedimiento de la mediación, sino que serán los centros los que decidan utilizar la mediación e incluir dicho proceso en sus normas de convivencia. La mediación no constituye

una circunstancia atenuante en la gradación de las conductas contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia.

Junto al respaldo normativo se da también un respaldo institucional. El Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón y los representantes de la comunidad educativa firmaron el "Acuerdo para la Mejora de la Convivencia Escolar en los centros educativos de Aragón, 2008" entre cuyos objetivos se encuentra "promover e incentivar el uso de procesos de participación, mediación, formación y diálogo como recursos para la prevención, detección y resolución pacífica de los conflictos en los centros escolares". Este objetivo se concreta en varias líneas de actuación como: la elaboración de protocolos de responsabilidades de funciones en temas de mediación, el impulso de forma periódica de actividades de formación en mediación de todos los sectores, y la constitución de una Asesoría en cada Servicio Provincial para intervenir en procesos de mediación y formación de los sectores de la comunidad educativa (Viana, 2014). Además, los planes de convivencia escolar comparten entre sus objetivos, integrar técnicas de resolución de conflictos como la mediación y, así mismo, los centros deberán promover la creación de comisiones de mediación y de tratamiento de conflictos.

El Gobierno de Aragón lleva a cabo, desde el curso 2005-2006, diferentes actuaciones complementarias dentro de su Plan de Convivencia, entre las que destaca la "Guía Cuento contigo, 2006", en la que la mediación escolar se lleva a cabo por el tutor como medida para favorecer la convivencia entre iguales en el aula (Viana, 2014). La intención de potenciar la mediación escolar por parte de la Comunidad Autónoma de Aragón se hace patente también en su convocatoria de premios a las buenas prácticas, así como en su plan de formación permanente del profesorado.

4. Principios fundamentales y modelos de la mediación

En España, la mediación se asienta en una serie de principios fundamentales recogidos en el título II de la mencionada Ley 5/2012 de Mediación en asuntos Civiles y Mercantiles. Se suelen señalar como características consustanciales a la mediación: la voluntariedad, la neutralidad, la imparcialidad de los mediadores y la confidencialidad. A estas se añaden otras como, la igualdad de las partes, la libertad y seguridad, el respeto al marco legal, el principio de Buena Fé, la colaboración y mantenimiento del respeto entre las partes, la competencia del mediador y la flexibilidad. Teniendo en cuenta las definiciones de mediación, anteriormente expuestas, las características comunes son: se trata de un acto voluntario (tanto la asistencia

como el acuerdo al que se llegue), en el que es necesario la intervención de una tercera persona neutral e imparcial. La intervención pretende la resolución de conflictos y tiene la finalidad de solucionar o transformar el conflicto en una situación más positiva. En esta misma línea, según Boqué (2002), lo más característico de la mediación es que es voluntaria, confidencial y está basada en el diálogo.

Los diferentes modelos de mediación disponibles parten de unos principios comunes, sin embargo, se pueden clasificar atendiendo a distintas escuelas, entre las que destacan tres modelos clásicos más consolidados. Según diversos autores (Munné y Mac-Cragh, 2006; Suares, 1996; Torrego y Galán, 2008), estos modelos son: el Método Harvard, el Circular-narrativo y el Transformativo.

Finalmente, en el apartado correspondiente a los modelos de mediación aplicados al contexto escolar y familiar se recomienda el Modelo de Competencia, por medio del cual se aprende y se aplica en la práctica lo aprendido. Otros dos modelos consolidados y extendidos en el ámbito académico en España, son el Enfoque global de transformación de conflictos y mediación escolar, defendido por Alzate (Pulido et al., 2013), y el Modelo integrado de resolución de conflictos de convivencia, propuesto por el grupo de Torrego (Torrego y Galán, 2008).

El Método Harvard (Fisher, Ury y Patton, 1996), denominado así por su desarrollo en la Universidad de Harvard, también se conoce como “Modelo tradicional lineal” (Suares, 1996), o “mediación directiva”. Se define como una negociación por intereses asistida por un tercero. El propósito está centrado en resolver el conflicto y buscar soluciones directas, prácticas y rápidas. Este método resulta muy apropiado para cuestiones que requieren una solución a un conflicto puntual, más que una continuidad en la relación. Es un modelo adecuado para la gestión de conflictos en el mundo empresarial.

El Modelo Circular-narrativo (Suares, 1996) parte de la idea de que los orígenes del conflicto se retroalimentan creando un efecto circular de causa y efecto. Pone énfasis en la comunicación como método para resolver el conflicto. Está orientado tanto al acuerdo como al cambio en las relaciones. El ámbito preferente de aplicación es el familiar y el escolar.

El Modelo Transformativo (Bush y Folger, 1996), también llamado “mediación encuentro o transformadora”, o “modelo no directivo”, considera el conflicto como una oportunidad de crecimiento y la mediación como un proceso para expresar esta oportunidad. El fin de ese proceso no es llegar a un acuerdo, que se conseguirá, en todo caso, como consecuencia de la mejora de la relación. Este modelo por sus características se practica principalmente en el ámbito de la Mediación comunitaria, escolar e internacional.

4.1. Modelos de mediación aplicados al contexto escolar

Considerando que la escuela es un microcosmos de la comunidad que le rodea, la mediación se traslada y se pone en marcha en el ambiente escolar del mismo modo que es utilizada en otro tipo de contexto social, laboral, político o familiar.

La clasificación de los programas de mediación en el contexto escolar varía en función de los autores estudiados. En la introducción de la mediación en el contexto escolar podrían haber confluido distintos marcos interpretativos (Pulido et al., 2013): las teorías de resolución de conflictos, las aportaciones de los diálogos restaurativos, la importancia del aprendizaje cooperativo y, finalmente, las aportaciones de los recursos de ayuda entre iguales.

Entre las diferentes clasificaciones encontradas, Prada y López (2008) presentan seis tipos de mediación en el ámbito educativo y determinan que la selección de un programa de mediación deberá adaptarse a las posibilidades del contexto de cada centro escolar. Los seis tipos son los siguientes: Mediación Espontánea, Mediación Externa, Mediación Institucionalizada, Mediación realizada por adultos, Mediación realizada por los iguales y Comediación.

Torrego (2006) distingue entre dos tipos de mediación: formal e informal. Dicha distinción gira en torno a dos elementos básicos: a la formación de la persona mediadora y al hecho de seguir o no en el desarrollo de la mediación una serie de formalidades, como el lugar en que se realiza, la estructuración del proceso en diversas fases, la adopción por escrito de los acuerdos, etc. En la mediación formal se dan una serie de fases interrelacionadas; el equipo mediador conoce y maneja todo el proceso, sigue el protocolo y finaliza cumpliendo el propósito en cada una de las fases. El objetivo es facilitar la comunicación y la comprensión entre las partes, así como favorecer el reconocimiento mutuo.

En relación a la mediación informal, Villaoslada y Palmeiro (2006) destacan que esta se guía por los mismos principios de la mediación formal y sigue sus mismas fases, aunque no es necesario que se den todas, ni requiere la organización ni condiciones de la anterior. La ventaja de esta mediación informal es que no requiere trámites, por lo que el conflicto puede ser atendido donde se desarrolla. Como señala Torrego (2003), en el caso de la mediación informal, las técnicas son más fluidas y propias de la comunicación cotidiana: empatizar, escuchar, reformular, etc. Las normas son más flexibles, por ejemplo, el mediador puede ser cualquier persona que actúa de modo espontáneo ante una situación de conflicto. Así, es informal, tanto la mediación realizada por una persona sin formación específica, como la que desempeña una persona instruida en la materia, pero llevada a cabo sin formalidades

contextuales y procesuales. Este tipo de mediación no está orientada necesariamente hacia el acuerdo, sino más bien hacia la mejora de las relaciones.

En los centros escolares pueden convivir los dos tipos de mediaciones. Puede darse un proceso formal que se pone en marcha cuando alguien realiza una solicitud al equipo de mediación, pero en ocasiones también surgen mediaciones de manera más espontánea que no siguen todos los protocolos institucionales.

La mediación en el contexto escolar se implementa siguiendo dos perspectivas:

a) Programas de resolución de conflictos (RC) y
b) los programas de ayuda entre iguales.

a) Resolución de conflictos (RC)

Desde la perspectiva de la resolución de conflictos, se considera el conflicto entre los estudiantes un problema común en las instituciones académicas. Puesto que la presencia de un conflicto es una cuestión normal e inevitable de la vida diaria de la escuela, la supervisión y control de los conflictos de manera práctica, se convierte en la base fundamental para que la escuela alcance sus metas y pueda prevenir su impacto negativo en el clima escolar.

Lo importante es enseñar a los estudiantes habilidades de manejo y gestión de conflictos que les proporcione las herramientas necesarias para resolver su propio conflicto de una manera productiva y práctica. Desde esta perspectiva, el entrenamiento en resolución de conflictos en los centros escolares, parte de dos enfoques (Bickmore, 1999; Boqué, 2002):

- Enfoque extracurricular o autónomo: consiste en sesiones de entrenamiento mediante actividades especiales sobre RC a través de campañas, jornadas o talleres. Aunque es la forma más fácil de implementar un programa de RC, resulta muy limitada ya que sólo accede al programa un reducido número de alumnos. Un ejemplo sería las sesiones de formación que recibe el equipo de estudiantes mediadores.
- Enfoque curricular o integrado: propone una formación integrada en el currículum académico, referida a temas relacionados con la resolución de conflictos como la comunicación, asertividad, escucha activa, empatía o las relaciones sociales. Esto se puede realizar de diversas formas:
    - Mono-curricular: se organiza como un área independiente.
    - Cross-curricular: se trata como un eje transversal en todas las áreas.

- Trans-curricular: su objetivo es educar para la paz, para la formación en valores y para la no violencia en interacción con los otros, impregnando todas las actividades del centro.

Uno de los modelos de mediación centrado en el uso de las teorías de resolución de conflictos que destaca por ser un modelo eminentemente educativo, es el modelo de Competencia (Poser, 1976). Este enfoque enseña las herramientas para que las personas aprendan a resolver sus propios problemas. Proporciona la información y las habilidades necesarias para que las partes en conflicto pongan en marcha una serie de cambios cognitivos, emocionales y conductuales que le lleve a comprender a la otra parte, de manera que aborden la situación conflictiva de forma aunada y lleguen a conseguir acuerdos (Bernal, 2008). Es el método adecuado para el contexto familiar y escolar, donde las personas tienen que seguir manteniendo un vínculo o debe continuar la convivencia tras el conflicto.

Para este modelo el aspecto más importante en el proceso mediador es la relación que se establece entre el mediador y los mediados. Una parte del éxito del proceso de mediación se encuentra en las habilidades y recursos comunicativos del mediador. Las habilidades que el mediador expone sirven de modelo para los jóvenes que necesitan el desarrollo de esas competencias y habilidades específicas que una vez aprendidas se convertirán en recursos personales de adaptación y afrontamiento.

Cuando al modelo educativo de mediación basado en el enfoque de competencia diseñado por Bernal (2008) adaptado al contexto escolar, se incorpora la Teoría del aprendizaje experiencial ("*Experiencial Learning Theory*") propuesta por Kolb (1984; Kolb y Kolb, 2013), el resultado que se obtiene es un aprendizaje que aplica en la práctica los contenidos en los que se han formado los estudiantes. Es decir, se consigue la aplicación de los conocimientos teóricos sobre mediación para llegar a resolver los conflictos por sí mismos, tanto los generados en el contexto escolar como en otras situaciones. El aprendizaje experiencial es un proceso de aprendizaje basado en las vivencias del alumnado como fuente de conocimiento.

Mediante didácticas basadas en la experiencia (Kolb, 2013; Bernal, 2011a) y el aprendizaje significativo (Ausubel, 1976, 2002) los estudiantes consolidan los conocimientos sobre mediación para llevar a la práctica las competencias mediadoras aprendidas. Desde este enfoque, la función principal del adulto-formador es la de facilitador, al ser el estudiante el que asume el rol activo en su aprendizaje. Se trata de un orientador que gestiona las interacciones con el entorno, con las que el participante va a construir su propio proceso de aprendizaje significativo y experiencial. A través de este proceso, el alumno construye su propio

conocimiento. Esta premisa resulta tan importante por cuanto determinará la secuenciación de contenidos, a la hora de definir las estrategias de aprendizaje, la selección de materiales o la delimitación de actividades. Con el objetivo de conseguir, de manera deliberada, cambios cognitivos estables, susceptibles de dotar de significado individual y social, y fomentar la participación activa de los miembros de la comunidad educativa en la mejora de la convivencia.

Los modelos de mediación en el contexto educativo que incorporan las teorías de resolución de conflictos en el curriculum académico se corresponden con: el "Enfoque global de transformación de conflictos y mediación escolar" defendido por Alzate (1999, 2005) implementado en determinados centros educativos en el País Vasco, y el "Modelo integrado de mejora de la convivencia" propuesto por el grupo de Torrego (2003, 2006, 2008), en la Comunidad de Madrid.

Ramón Alzate Sáez de Heredia, Catedrático de Análisis y Resolución de Conflictos de la Universidad del País Vasco, es el impulsor del "Enfoque global de transformación de conflictos y mediación escolar". La aplicación de los programas de resolución de conflictos en el ámbito escolar se realiza principalmente, en combinación de varios o utilizando uno solo de estos procedimientos (Alzate, 1997):

- Mediación por parte de los adultos. Consiste en entrenar al personal de la institución académica en la técnica de resolución de conflictos de los estudiantes. El equipo de mediadores escolares estaría formado por: directores, profesores, ayudantes y el resto de personal. Los profesionales que preparan previamente a los "mediadores escolares" a menudo son invitados externos de la escuela (servicios de mediación, universidades, centros de investigación y organización de servicios sociales). En primer lugar, los integrantes de este equipo de futuros mediadores son instruidos por expertos en aspectos teóricos y prácticos, con el fin de prevenir y actuar ante el comportamiento y problemas educativos de los estudiantes. Y, por último, será fundamental llevar un seguimiento de las acciones adoptadas en mediación. La capacitación y supervisión proporcionan la oportunidad de aprender la técnica de la mediación, practicar las habilidades y resolver las posibles dificultades que puedan surgir durante las sesiones (Shahmohammadi, 2014).
- Mediación entre iguales. Un grupo de estudiantes es entrenado en los conceptos principales de resolución de conflictos. Se trata de que adquieran las habilidades necesarias para resolver sus propias dificultades y ocuparse de los problemas de los compañeros, de manera voluntaria, a través del procedimiento de mediación. En

esta técnica se discuten los elementos esenciales del manejo no violento de los conflictos de los estudiantes (Shahmohammadi, 2014). A menudo, este recurso es complementario a los programas de mediación por parte de los adultos en la escuela.

- Enseñanza en el aula. Este procedimiento generaliza la enseñanza de los conceptos y habilidades básicas de afrontamiento de conflictos, a todos los estudiantes. De esta manera queda incorporada en la docencia esta temática.

En relación al contenido, siguiendo a Alzate (1997), los programas de resolución de conflictos deberían integrar, al menos, los siguientes elementos: comprensión del conflicto, estilos de afrontamiento al conflicto, procesos de comunicación, habilidades para una comunicación efectiva y resolución de conflictos. Alzate (1999) señala que esta enseñanza es necesaria para ayudar a las escuelas a transformar su cultura, permitiendo la búsqueda de soluciones pacíficas y cooperativas de los conflictos y disputas, solución de problemas en grupo y la toma de decisiones compartida.

De manera complementaria, Torrego (2006) sugiere que el modelo integrado de mejora de la convivencia es el que interesa aplicar en el ámbito educativo específico para el contexto escolar. Se trata de un programa institucional de mediación de conflictos que promociona la convivencia y desarrolla en el ámbito de la enseñanza aspectos metodológicos y culturales que engloban a toda la comunidad educativa. El modelo orienta las actuaciones de los centros escolares respecto a la manera de prevenir y resolver los conflictos. Supera las limitaciones de intervenciones anteriores como el castigo que tiende a fomentar la escalada del conflicto.

En este sentido, el modelo integrado de mejora de la convivencia propone que la mediación debe estar incluida en programas más amplios de resolución de conflictos ya que debe ir acompañada de otros aprendizajes. Además, la convivencia implica al conjunto de la escuela, donde los alumnos tienen un papel protagonista, al igual que los profesores y las familias.

Fernández (2008) reconoce el auge de los programas de mejora de la convivencia, entre ellos menciona: Carbonell, 1999; Díaz, 1999; Díaz, Martínez y Martín, 2004; Jares, 2002; Ortega, 2000; Torrego y Moreno, 2001; Torrego, 2006; Trianes y Fernández-Figarés, 2001. Estos programas buscan que la aplicación de la mediación en el contexto escolar garantice al alumnado una educación integral de calidad y les proporcione las habilidades para ser ciudadanos más comprometidos y responsables (Martín-Seoane, 2008).

Así mismo, las autoridades educativas en cada comunidad autónoma han desarrollado programas para la mejora de la convivencia en los últimos años; algunas con concreciones

específicas, y otras dejando margen de decisión a los centros escolares. En numerosas ocasiones, estos programas van acompañados de materiales y formación accesible para el profesorado, y plantean líneas prioritarias de trabajo que los centros podrían seguir en caso de considerarlo interesante.

b) El enfoque de los programas de ayuda entre iguales

La metodología denominada "programas de ayuda entre iguales" en el contexto escolar, consiste en formar a los propios alumnos para que actúen resolviendo los problemas entre sus compañeros o prestando ayuda en los diferentes desafíos que se presentan en el entorno académico. Este modelo de intervención se plantea como alternativa a la actuación de los adultos (profesorado, padres de los alumnos y a personal no docente) en la resolución de los problemas de los estudiantes (Pulido et al., 2013).

Los sistemas de ayuda entre iguales (*peer support systems*) son considerados una metodología o un conjunto de sistemas de ayuda entre alumnos de aproximadamente la misma edad. Persiguen crear redes sociales de apoyo para hacer frente a posibles problemas de convivencia en los centros educativos y, a la vez, desarrollar habilidades y fomentar valores morales que mejoren la convivencia (Ibarrola e Iriarte, 2012).

Para Cowie y Fernández (2006), los sistemas de ayuda entre iguales aportan un marco desde el cual los jóvenes pueden desarrollar habilidades que les permiten hacer frente a las agresiones en el momento que se producen, asimismo supone también una herramienta para promover valores de no violencia en el contexto escolar. La ayuda entre iguales (*peer support*) es un método que puede servir tanto en la prevención de los conflictos como en el afrontamiento de la violencia escolar. Los iguales realizan una labor muy importante en la protección de sus amigos, actuando en algunos casos en su lugar para evitar su victimización, y consiguiendo en ocasiones, disminuir futuros ataques (Boulton, Trueman, Chau, Whitehand y Amatya, 1999).

Los sistemas de ayuda entre iguales varían enormemente en cuanto al enfoque prioritario. Suelen estar basados en el consejo, los métodos de resolución de conflictos, la tutorización, la educación de los iguales y los compañeros-amigos. Estos son los principales tipos de ayuda entre iguales que siguiendo a Cowie y Fernández (2006) se han llevado a cabo exitosamente en las escuelas europeas:

- La hora del círculo (*Circle Time*). En este tipo de ayuda, un maestro lidera y dinamiza a un grupo de alumnos para que éstos compartan sus sentimientos y

preocupaciones y, además, tienen la oportunidad de buscar posibles soluciones para mejorar su situación. Los alumnos, a través de este tipo de dinámicas, se sienten apoyados y trabajan de manera conjunta en la mejora de las relaciones personales. La frecuencia suele ser semanal.

- Compañeros amigos (*Befriending*). Los "compañeros-amigos" son alumnos voluntarios de la misma edad o mayores elegidos por los profesores basándose en sus cualidades personales de empatía y simpatía. Estos alumnos son entrenados en habilidades interpersonales, como la escucha activa, asertividad, liderazgo, para así ofrecer apoyo de manera informal a aquellos que son propensos a la soledad, son excluidos o están en riesgo de convertirse en víctimas. En algunos sistemas los "compañeros amigos" también están involucrados en la selección y entrevista de alumnos voluntarios.
- Mediación y resolución de conflictos (*Mediation and Conflict Resolution*). Se trata de un proceso estructurado en el cual el alumnado voluntario es entrenado para ayudar a resolver los conflictos entre compañeros. Los alumnos mediadores (Torrego, 2003, 2006; Uranga, 1998, 2000) que actúan como tercera parte neutral en conflictos interpersonales, requieren formación específica. Los programas de mediación entre iguales deben estar coordinados por personal capacitado en mediación que proporcione supervisión continua a los mediadores estudiantiles (Shahmohammadi, 2014).
- Escucha activa (*Active Listening*). Los alumnos ayudantes son entrenados, normalmente por un psicólogo, en habilidades de escucha activa para poder apoyar a algún compañero en situación de malestar. En este caso, es importante la supervisión por parte del psicólogo o de algún profesor responsable. En este método la ayuda es prestada de manera más formal y estructurada.
- Tutorización entre iguales (*Mentoring*). Los alumnos mayores son entrenados para ofrecer una guía a otros alumnos más jóvenes. Durante el tiempo de tutorización realizan juegos, ayuda con los deberes, además de ofrecer la oportunidad de hablar sobre las preocupaciones de los jóvenes. Los alumnos tutores actúan como modelos, potenciando la colaboración y ofreciendo consejos apropiados.
- Tutoría entre iguales (*peer tutoring*). El aprendizaje de valores, conductas y manejo de las emociones se consigue mediante modelos que aportan ejemplaridad social significativa. El altruismo se convierte en un punto central, el proceso de ayuda

como elemento de satisfacción personal. El trabajo para la superación de la desmotivación y el fracaso curricular, personal y social de los estudiantes, comienza reconociendo y potenciando las competencias ya adquiridas para después abordar las deficiencias (González, 2015).

La misión del alumno ayudante es la de representar a un equipo de alumnos que tiene que garantizar de forma explícita la convivencia en el aula (Fernández et al., 2002). Forman un equipo-observatorio de la convivencia dentro del grupo clase y sirven de ayuda para el delegado. El momento idóneo para la aplicación de este modelo de intervención se establece durante el tercer ciclo de primaria (5º y 6º) y el primer ciclo de secundaria (1º y 2º), por ser el periodo evolutivo donde se fraguan los grupos de preadolescentes (Fernández, 2008).

La edad de inicio de los programas se ha visto influida por la creencia general de que la mayor parte de las situaciones de acoso corresponde a la educación secundaria. Sin embargo, la evidencia científica sobre el proceso de evolución del maltrato entre iguales, refleja que el índice de maltrato, muy superior en el último ciclo de primaria (curso 5º y 6º), disminuye con el proceso de desarrollo y concienciación del alumnado de secundaria (González, 2015).

Por otra parte, son los propios compañeros quienes más conocen las situaciones de acoso que se producen, con un porcentaje cercano al 90%. Sobre un 40%-60% de los casos la víctima suele solicitar apoyo a sus compañeros. En cambio, la petición de ayuda al profesorado está alrededor del 12% (González, 2015). En otros estudios se observa que solo una minoría de las víctimas opta por hablar sobre sus experiencias con adultos o con sus compañeros (Nacimiento, 2018; Parris, Varjas, Meyers y Cutts, 2012). Estos datos, llevan a la implementación de programas que garanticen una implicación directa de los alumnos en los procesos de prevención.

Desde un enfoque que busca el bienestar de los estudiantes, las escuelas tratan la introducción (Shahmohammadi, 2014) y la implementación de estos programas teniendo en cuenta la normativa del centro escolar y los procesos usuales de resolución de conflictos anteriores a su implantación. Esta metodología complementaria amplía el número de sistemas de intervención de resolución de conflictos con los que deben contar los centros, como son los programas de mediadores, alumnos ayudantes y facilitadores (Fernández, 2008). Esto es posible sólo en las instituciones que apuestan por una cultura escolar que facilita su promoción y, además, proporcionan los medios para ponerla en práctica, como propuesta alternativa de mejora a los procesos sancionadores del centro.

Los programas de ayuda entre iguales basan su poder en la importancia del grupo, especialmente relevante en la adolescencia, cuando la red de apoyo familiar pierde parte de su peso, como fuente de resolución de problemas (Pulido et al., 2013). La ayuda de un igual presenta un gran impacto emocional, bien sea, en la acción de escuchar o como red de apoyo, para ayudar a buscar otros recursos. El fenómeno de ofrecer ayuda de forma altruista ha recibido recientemente una atención especial en el contexto escolar con el propósito de reducir las situaciones de violencia y mejorar el clima de centro (González, 2020; Hutson y Cowie, 2007). Dentro de estos programas de apoyo entre iguales se recogen aquellos que se han puesto en marcha a través de plataformas virtuales. Entre ellos, un canal preferido por los alumnos es el email porque les permite permanecer en el anonimato.

En lo que respecta al contenido de los programas del alumnado que se forma como ayudantes de sus iguales, se compone de elementos teórico-prácticos sobre competencias para mejorar la comunicación como la escucha activa, la empatía y la comprensión de las necesidades y sentimientos de aquellos que buscan ayuda. Además de aprender estos recursos, tienen que desarrollar habilidades de resolución de conflictos. Estos programas presentan las siguientes características (Pulido et al., 2013):

- Se construyen sobre la base de los recursos que los iguales pueden ofrecer y crea oportunidades para otorgar al estudiante un rol activo, como miembro responsable de su centro educativo, al poder ayudar a otro (Cowie, Hutson, Dawn, y Myers, 2008; Sellman, 2011).
- La función principal es el acompañamiento. En la etapa de primaria, la labor más destacada es la de prestar amistad a aquellos compañeros que parecen aislados en el recreo. De la misma manera, los estudiantes de secundaria suelen ofrecer apoyo a sus iguales a través de la formación de grupos que se reúnen a la hora del comedor, para realizar actividades académicas o simplemente para acompañar y, en determinadas ocasiones, para intervenir como mediadores en conflictos (Cowie, Hutson, Oztug y Myers, 2008).

La práctica de estos programas proporciona oportunidades para conocer a los compañeros, de manera que los alumnos puedan ponerse en el lugar del otro, escuchar las necesidades y promover un ambiente de conciliación y respeto. Además, se sustenta en las preocupaciones que surgen de los conflictos cotidianos que se producen en el entorno escolar y en su extensión al familiar. Según Fernández (2008), los sistemas de mediación y ayuda entre iguales permiten la mejora de los canales de comunicación en los centros escolares. Los

alumnos en situación de riesgo que han pasado por estos programas, han validado sus beneficios, destacando entre ellos, haber podido expresarse con libertad, romper su aislamiento y comunicar su experiencia. Los estudiantes se sienten escuchados y apoyados, dentro de su propia escuela y, de esta forma, solicitan la ayuda que les permite empezar a desligarse de la situación de sufrimiento. Además, consolidan un modelo respetuoso de credibilidad y confianza en el sistema escolar.

En mediación entre iguales, la evaluación de la eficacia percibida por los participantes ofrece, hasta este momento, unos primeros resultados positivos que animan a difundir su implantación. La experiencia del Instituto Pradolongo de Madrid, constituye un ejemplo del tipo de intervenciones denominadas "alumnos ayudantes" que se están llevando a cabo en los últimos años en España. El programa además de la finalidad de mediar en los conflictos, se ocupa de tareas como la acogida del nuevo alumnado que llega al centro o la organización de actividades lúdicas diversas (Fernández, 2004). En concreto en Zaragoza, el colegio concertado Compañía de María, ha sido pionero en el programa de "Alumnado Ayudante", como lo ha sido el colegio María Inmaculada-Claretianas en la implementación del programa TEI "Tutoría entre iguales". Ambos apuestan por una buena convivencia dentro de la comunidad educativa.

4.2. Ventajas de la mediación

La mediación escolar es una estrategia que se implementa cada vez más en un mayor número de centros educativos debido a todos sus beneficios. Además de ser un proceso comunicativo que permite enfrentar los conflictos de forma participativa, implica aprender diferentes habilidades sociales y personales. En última instancia, posibilita el fortalecimiento de las relaciones interpersonales de los estudiantes al tiempo que fomenta la convivencia en la escuela (García-Raga et al., 2017).

Frecuentemente la mediación escolar se asocia a la resolución de conflictos interpersonales y se delimita a la figura mediadora y a los alumnos que intervienen en el programa mediador a través de un conjunto de fases preestablecidas. Sin embargo, ésta es una visión muy limitada de la mediación, ya que su efecto alcanza al conjunto del centro educativo, y las mejoras de los implicados no son sólo de carácter interpersonal sino también de carácter intrapsíquico, como mejoras personales sobre todo en pensamiento reflexivo y empatía (Ibarrola e Iriarte, 2013a, 2014).

En relación a lo expuesto, la mediación mejora la autoestima, la autoconfianza, (Shahmohammadi, 2014), favorece el crecimiento personal, la asimilación de las actividades

de enseñanza y aprendizaje (Boqué, 2005) y proporciona una mayor sensación de control sobre la propia vida escolar (Cohen, 2005). Según Stern (2001, citado en Shahmohammadi, 2014), la capacitación en mediación también tiene el beneficio adicional de permitir que las personas desarrollen o mejoren las habilidades de la vida y comunicación que son relevantes para todas las relaciones.

La existencia en el centro de un servicio de mediación escolar contribuye también a que todos los miembros de la comunidad educativa (familias, docentes, alumnos y personal de servicios y administración) se sientan partícipes y responsables de la convivencia en el centro (Boqué, 2002). Para completar esta síntesis, además de proporcionar una salida constructiva a los conflictos diarios, la mediación contribuye a la mejora del clima social y la innovación de la cultura del centro (Boqué, 2005; Cohen, 2005), la participación activa y responsable, al trabajo en equipo de diferentes sectores de la comunidad educativa y la cohesión, entre otros (Boqué, 2005).

En este sentido, Cohen (2005) ha resaltado los efectos positivos de los programas de mediación, incidiendo en una mejora de la comunicación entre los alumnos, una mayor facilidad para crear vínculos entre ellos y fortalecimiento de los sentimientos de pertenencia. Esta función de la mediación, para los autores Alzate (1999), Bush y Folger (1996), Cohen-Emerique (1997), y Malik y Herraz (2005), más allá de la resolución puntual de posibles conflictos, se ha denominado "función preventiva" o "función transformadora" (Cava, 2009).

Uranga (2000), una de las pioneras en este campo en España desde el centro de Gernika Gogoratuz, señala que la introducción de un programa de mediación escolar en un centro educativo se manifiesta en una serie de consecuencias y hechos de carácter objetivo: facilita un ambiente más distendido en el centro educativo, favorece la preocupación por los demás y busca estrategias para solucionar los problemas de forma no violenta. Mejora las habilidades sociales y beneficia la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa. También disminuye la tendencia de los conflictos, contribuye a la búsqueda de otras alternativas a las sanciones reglamentarias y posibilita el descenso de expedientes disciplinarios. Por último, ayuda a que haya una mayor implicación de la comunidad educativa en el centro escolar y promueve una mayor responsabilidad en el alumnado porque se implican en el funcionamiento del centro.

Entre los principales beneficios de los programas de la ayuda entre iguales, para aquel que presta la ayuda, se menciona el aumento de la confianza en uno mismo y el desarrollo de habilidades de comunicación, por ejemplo, la escucha activa. También, como se ha mencionado anteriormente en investigaciones como la de Ibarrola e Iriarte (2013a, 2013b,

2014), el profesorado parece mejorar determinadas competencias sociales y emocionales al participar en los programas de mediación. Además, favorece la responsabilidad por conseguir que la escuela sea un lugar más seguro y contribuye a fomentar la participación en las actividades de la comunidad escolar de manera positiva (Cowie y Jennifer, 2007).

Al destacar estas ventajas en los distintos miembros de la comunidad educativa, Boqué (2005) señala que a través de la mediación se pueden desarrollar muchos de los valores que caracterizan a las sociedades innovadoras, en las que la violencia se considera una de las peores lacras. Si se parte de la premisa de que es necesario que las personas se formen no sólo como especialistas en determinadas materias, sino como seres humanos capaces de emplear esos conocimientos para el progreso común, se considera la mediación como una herramienta muy útil para el ser humano. A través del proceso de mediación, la persona deja de centrarse en sí misma para comenzar a considerar al otro y prestar atención a la relación que se establece entre ambos. También, los procesos de mediación favorecen la autodeterminación, la participación activa y la formación del espíritu crítico. La mediación intenta contribuir al aumento de la justicia social, mostrando o desmontando los conflictos, es decir, explorándolos y dándoles una salida constructiva, cooperativa, creativa y crítica.

Las condiciones que requiere la aplicación de la mediación escolar para ser exitosa, son según Boqué y García (2010):

- Contar con el apoyo de la mayoría de personas del centro, especialmente de los adultos y del equipo directivo. Sin esta apuesta por parte del equipo directivo el programa se puede convertir en una actividad más del centro.
- Implementar la metodología mediadora de una manera informal y extensa.
- Favorecer la cultura mediadora y llevarla a la práctica siempre que el conflicto ofrezca la posibilidad de ser resuelto entre los implicados. La presencia de la mediación debe promocionarse desde el propio centro educativo, en los tablones de anuncios, revista, agenda, página web… y en los planes de acción tutorial.
- Mantener la motivación y el compromiso de los estudiantes mediadores promoviendo el reconocimiento del servicio que prestan en el centro, impulsando la celebración de jornadas de alumnos mediadores, escuchando sus propuestas y sugerencias y abriéndoles la posibilidad de dar charlas a sus compañeros de otros centros de la zona.

- Incorporar la mediación de manera formal en los protocolos del centro escolar, establecer y promocionar vías de resolución de conflictos e informar a todos los integrantes de la comunidad educativa.
- Dar continuidad al servicio de mediación teniendo en cuenta la realidad alterable del centro educativo, adaptándose a las demandas, facilitar la accesibilidad, encontrar la solución ante los cambios en la plantilla y planificar la renovación del alumnado mediador.
- Construir una cultura de mediación en el centro escolar y consolidar el equipo de mediadores. Propiciar que el entorno se muestre sensible a los valores que inspira la mediación y conseguir que la comunidad educativa apueste por ellos, centrando el interés en el privilegio que otorga participar en iniciativas mediadoras.

En cuanto a los resultados de la aplicación de propuestas de mejora de la convivencia escolar, la evidencia científica muestra que, tanto la práctica de la mediación entre iguales como el programa de resolución de conflictos en los ámbitos escolares, deben ir dirigidos a todos los estudiantes y deben ser implementados de manera simultánea (Alzate, 1997).

En relación al impacto más evidente de la mediación escolar, entre los estudios analizados se puede concluir que se da un impacto positivo en la comunidad educativa en su conjunto, más concretamente en las habilidades sociales y emocionales del profesorado (Cava, 2009; Ibarrola e Iriarte, 2013a, 2013b, 2014) y del alumno mediador (Silva y Torrego, 2017).

5. Los mediadores: selección y formación

La mediación es un proceso que implica necesariamente una tercera persona competente e imparcial, aceptada libremente por los participantes, que carece de poder de decisión y que les ayuda a manejar la situación. La figura de la persona mediadora desempeña una función esencial, facilitar la comunicación entre las partes en conflicto. Su prioridad no es alcanzar un acuerdo, este será el objetivo de las personas implicadas que aceptan la mediación y lo conseguirán o no con su ayuda. Según Bernal (2008), la intervención del mediador está encaminada a que las partes puedan reorientar la forma de ver el conflicto e indagar en las distintas opciones que tienen para resolverlo. En este sentido, es de especial relevancia diseñar adecuadamente los procesos de selección y formación de los mediadores, ya que la aceptación del programa de mediación va a depender de la competencia que la persona mediadora sea capaz de transmitir desde el inicio.

La cuestión de la selección de los mediadores en el ámbito educativo debe plantearse desde una doble perspectiva: por un lado, la elección de las personas que podrán ser mediadoras y, por otro, de entre el grupo de mediadores, la elección de la persona o personas para mediar en cada caso concreto.

Referente a la primera cuestión, quién puede ser mediador, es aconsejable implicar al mayor número posible de personas de los diferentes departamentos y ámbitos que forman la comunidad educativa. Por lo tanto, cualquier miembro que lo desee puede llegar a ser mediador siempre que reciba formación específica en resolución de conflictos y mediación, y cumpla con los requisitos y estrategias propias del proceso de mediación.

Los centros educativos presentan diferentes opiniones en cuanto a la forma de seleccionar a los mediadores. Algunas instituciones prefieren instruir sólo a los alumnos, otros centros incluyen en los equipos de mediación a profesores y alumnos y, por último, una alternativa más completa que integra en la propuesta de formación a toda la comunidad educativa compuesta por: madres, padres, personal de administración y servicios.

Respecto a la segunda cuestión, quién de entre los mediadores formados, será designado para mediar en cada caso, es conveniente que los mediados elijan de forma voluntaria a aquellas personas que realizarán la mediación. Otra cuestión que puede surgir de esta forma de elección es si todos los que se forman en mediación podrán ejercer de mediadores.

Con el fin de garantizar la imparcialidad, se plantea la participación durante todo el proceso de varios mediadores. Esta práctica se conoce con el nombre de comediación, en la que no existe un único mediador, sino que en cada sesión interviene una pareja formada en la materia. Partiendo del supuesto de que los mediadores no pueden estar emocional ni afectivamente implicados ni en el conflicto, ni con las partes, el criterio para elegir a los mediadores será de manera preferente por azar, siempre que se cumplan los siguientes supuestos (Torrego, 2003):

- Ninguna de las partes mediadas puede tener una relación de amistad o parentesco con los mediadores.
- Tampoco es conveniente que se presente como mediador un miembro del equipo directivo del centro escolar, si alguno de los implicados considera que lo comentado en las sesiones puede repercutir negativamente en algún aspecto relacional o académico.

- Ambas partes tienen que estar de acuerdo con los mediadores que van a llevar el caso. Si los mediados presentan alguna objeción respecto al mediador elegido, se sustituirá por otro al que den conformidad.
- En el caso de que no se simpatice con ningún mediador incluido en la propuesta del centro, se deberá recurrir a un mediador externo. Esta opción será más adecuada que decidirse por el mediador que menos rechazo genere. En última instancia, para evitar que los implicados sientan amenazados sus intereses, es recomendable solicitar la colaboración de expertos mediadores externos.

Por otra parte, la comediación requiere la elección de dos figuras que garanticen el equilibrio, de manera que para conflictos entre iguales el equipo de comediadores que intervenga durante el proceso podría estar formado por dos alumnos mediadores, o por un adulto y un alumno. Para conflictos entre alumno y adulto, el equipo de comediadores estaría integrado por un alumno y un adulto, expertos los dos en mediación.

El proceso de preparación de los mediadores en el ámbito educativo suele comenzar con la formación de un grupo de profesores. En una primera instancia, la materia teórico-práctica se imparte a cargo de un equipo experto en mediación educativa externo a la institución escolar, con la intención de que los mediadores seleccionados una vez instruidos preparen, a su vez, a todas aquellas personas que constituirán el equipo de mediación del centro. El tipo de formación varía en cada caso, aunque las dos maneras más habituales que suele adoptar son:

- Curso externo impartido por expertos en el que participa profesorado de distintos centros y, en ocasiones, de distintas etapas educativas.
- Proyecto de formación en la propia comunidad escolar en el que los expertos externos en mediación acuden al centro interesado para llevar a cabo la formación *in situ*.

En el caso de tener que optar por alguna de las dos modalidades, la formación en el propio centro resulta más recomendable por cuanto permite, por un lado, la participación de un mayor número de personas de una misma comunidad educativa y, por otro, adaptar la formación a las necesidades específicas del centro.

Actualmente, la exigencia formativa de los mediadores está reglamentada en el Real Decreto 980/2013, de 13 de diciembre, por el que se desarrollan determinados aspectos de la mencionada Ley 5/2012, de 6 de julio, de Mediación en asuntos Civiles y Mercantiles. La

formación del mediador constituye un requisito fundamental del mismo, ligado a la eficacia con la que ha de desempeñar su labor. Esta norma dicta que la formación de mediadores, tanto la inicial como la continua, servirá para garantizar que la mediación se lleve a cabo de forma eficaz, imparcial y competente.

La formación del mediador es un proceso complejo donde ocupa un lugar destacado el aprendizaje emocional del mediador. El conocimiento de las propias emociones proporciona la base para reconocer y manejar las expresiones emocionales de los otros. Es por esto que la preparación emocional pasa a ser uno de los pilares de la formación junto al entrenamiento personal en donde se trabajan las creencias, prejuicios y distorsiones cognitivas (Bernal, 2011b). En primer lugar, la persona mediadora debe estar abierta a la adquisición de nuevas competencias (Bernal, 2012a), por lo que comienza aprendiendo a reconocer sus propias vivencias, prejuicios y valores. Esto le permite ser consciente en el momento que ocurren con el fin de poder controlar sus consecuencias. El mediador adquiere durante la formación la capacidad de generar un espacio de diálogo y escucha empática, además de una actitud motivadora, abierta, positiva y no enjuiciadora ante los conflictos. El mediador se convierte en una figura imparcial, que respeta las decisiones y los diferentes ritmos de las partes, genera equilibrio y confianza, todo ello con el propósito de conseguir entablar un proceso de comunicación entre las personas en conflicto.

La formación del mediador también requiere un aprendizaje teórico-práctico en un modelo que garantice una metodología de trabajo coherente con su elección personal, además de acompañarla con la práctica (Bernal et al., 2011). Esta formación es importante, porque está directamente relacionada con la credibilidad que se necesita para que los mediados confíen en la persona que les acompaña y guía durante el proceso mediador. La habilidad mediadora consiste en saber equilibrar la autoestima y el autorrespeto de las partes, disponer de herramientas que le permitan diferenciar las atribuciones sobre las causas del comportamiento del otro con la realidad, controlar las propias emociones y comprender las de los demás (Bernal, 2012b).

Para completar esta síntesis sobre la formación del mediador, las características del experto mediador son coincidentes independientemente del modelo seguido, en todos ellos el mediador es un profesional formado, imparcial y sin poder de decisión. De esta manera, el mediador creará junto con las personas que comienzan un proceso de mediación, un contexto en el que es posible el cambio, un cambio de ideas, de expectativas y un cambio en la visión del problema.

En consideración a la formación específica en mediación escolar, ésta contiene aspectos formativos afectivos y sociales, es decir, herramientas que atienden no solo a las personas individualmente sino también a la institución en la que conviven y que favorecen formas más positivas de sentir, pensar y actuar (Ibarrola e Iriarte, 2013a). Concretamente, en un momento en el que la atención al clima escolar ha pasado a considerarse importante en la prevención de conflictos y conductas violentas como el acoso e incluso en la prevención de conductas desadaptadas de profesores como el síndrome del profesor quemado (*burn out),* la existencia de equipos formados en mediación en los centros educativos se convierte en un agente de intervención, formación y prevención en sí mismo (Boqué, 2002; Torrego, 2008).

El hecho de asumir la responsabilidad de los propios conflictos y trabajar por buscarles una solución pacífica conlleva un aprendizaje decisivo en el ámbito de las relaciones sociales, de la adquisición de valores democráticos y del ejercicio de la convivencia que pone en evidencia el enorme potencial educativo que posee la mediación y que es necesario aprovechar (Viana, 2012). El presente trabajo de investigación postula que el aprendizaje de nuevos métodos como la mediación constituye un recurso fundamental para afrontar de manera más adecuada los problemas que se manifiestan día a día en el contexto escolar.

V. OBJETIVOS

El presente estudio trata de contribuir al conocimiento de las estrategias de afrontamiento y la utilización de la mediación para la resolución de los conflictos de los estudiantes de educación secundaria obligatoria. Se considera necesaria la investigación desde un enfoque que examine los mecanismos que promueven el desarrollo positivo de la adolescencia y se establezcan las intervenciones oportunas para el entrenamiento en habilidades sociales que mejoren las conductas y potencien los recursos de los adolescentes en el ámbito académico. La conducta prosocial ejerce una función esencial en la generación de relaciones interpersonales positivas y en el mantenimiento del bienestar personal y social (Eisenberg et al., 2006; Wentzel, 2004), además de contribuir a un adecuado clima escolar, por el impacto protector que tiene sobre la violencia y los comportamientos sociales negativos (Inglés et al., 2009).

Desde este planteamiento inicial, en este apartado se presenta el objetivo general de investigación y los objetivos específicos.

En esta investigación se establece el siguiente objetivo general:

Analizar las posibles diferencias en el manejo de estrategias de afrontamiento ante los problemas de los estudiantes de ESO, el conocimiento y utilización de la mediación frente a determinados conflictos y ciertas variables personales (satisfacción con la vida y soledad), familiares (estado civil de los padres, tipo de tutela o custodia), escolares (rendimiento académico, repetición de curso) y sociales (violencia, acoso). Se analiza también las variables dependientes en función del sexo, la edad, el curso, el tipo de centro (concertado y público) y el lugar de residencia (población urbana y rural).

Los objetivos específicos que se plantean son:

1. Identificar los conflictos que los estudiantes expresan en el entorno escolar y su contexto social más próximo. Con este fin se analiza cómo diferentes variables contribuyen a la explicación de la presencia del conflicto y su tipología. Las variables seleccionadas han sido: variables sociodemográficas (edad, sexo, curso académico, tipo de centro escolar, localidad de residencia, estado civil de los padres, número de hermanos), las variables académicas (repetición de curso, promedio de calificaciones) y las variables objeto de estudio (afrontamiento, satisfacción con la vida, sentimientos de soledad, conocimiento y utilización de la mediación).

2. Analizar si se dan diferencias entre los estudiantes hijos de padres casados y el grupo de estudiantes que ha vivido la situación de divorcio o separación de sus padres, en las variables destacadas de este estudio como: la manifestación de conflictos, variables personales de afrontamiento, satisfacción con la vida y sentimiento de soledad.
3. Examinar las herramientas con que cuentan los adolescentes para encarar los conflictos y evaluar si determinadas variables contribuyen de algún modo a un afrontamiento más adaptativo de los diferentes problemas. Se describirá si las estrategias de afrontamiento pueden influir sobre los estresores cotidianos más frecuentes en los tres ámbitos: académico, personal y familiar. De la misma manera, se analizará si las estrategias de afrontamiento pueden incidir sobre el grado de satisfacción y el sentimiento de soledad manifestado por los estudiantes.
4. Determinar la relación entre satisfacción con la vida y sentimiento de soledad con las diferentes variables más destacadas para este estudio. Conocer como el grado de satisfacción con la vida experimentado por los estudiantes influye diferencialmente en su elección de mecanismos adecuados de afrontamiento. De manera complementaria, también se pretende identificar si el sentimiento de soledad experimentado por el adolescente repercute en la adopción de estrategias inadecuadas de afrontamiento.
5. Priorizar el potencial colectivo escolar que por sus características de vulnerabilidad y conflicto requiere de programas dirigidos a informar, sensibilizar y promover los recursos personales y sociales de afrontamiento. Para ello, se comprobará si los alumnos que conocen y han utilizado la mediación disponen de estrategias de afrontamiento más apropiadas para resolver los conflictos. Este fin supone reflexionar acerca de la práctica de la mediación en el ámbito educativo y el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos en la comunidad educativa.
6. Como objetivo final se pretende avanzar hacia una propuesta metodológica integral específica para la población escolar que permita contribuir a un futuro protocolo de acción en la prevención, gestión y solución de los conflictos en el contexto académico y familiar.

VI. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez definidos los objetivos del estudio, se concreta el método de la investigación utilizado para obtener los datos. En el segundo apartado se describe la muestra de participantes. Seguidamente, se presentan las variables de la investigación y los instrumentos de medición utilizados. A continuación, se enumeran los pasos seguidos en el procedimiento de recogida de datos. Por último, se especifican los diferentes análisis estadísticos realizados con la base de datos a partir de la población objeto de estudio.

1. Método y enfoque de la investigación

Esta investigación parte de un enfoque de triangulación metodológica que complementa y enriquece los resultados que se espera alcanzar, incluyendo instrumentos y técnicas de análisis de la información basados en la metodología cualitativa (preguntas abiertas) y cuantitativa (cuestionarios cerrados).

El estudio diseñado presenta un carácter descriptivo que pretende analizar varias coordenadas de la realidad social de los adolescentes. Describe la realidad social, fundamentalmente cuáles son y cómo se manifiestan los conflictos, las estrategias de afrontamiento y la utilización de la mediación para resolverlos, hipotetizando relaciones entre variables.

Según el alcance temporal, es una investigación transversal ya que la recogida de información se limita a un momento concreto.

Atendiendo a las fuentes, es de tipo mixto. Esto es así porque se utiliza tanto información recopilada por la propia autora del estudio (primaria), como apoyada en datos recabados por otros investigadores (secundaria).

2. Descripción del universo y muestra

En esta investigación han participado 577 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) cursando 1º de ESO, 2º de ESO, 3º de ESO, 4º de ESO, 1º de Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR) y 2º de PMAR. El programa PMAR está destinado a los alumnos que presentan mayores dificultades para el aprendizaje y proporciona un refuerzo en grupos reducidos. Por último, también forman parte de la muestra los estudiantes

del Programa de Aprendizaje Integral (PAI). Todos ellos son alumnos de edades comprendidas entre los 12 y 18 años y se comprometieron voluntariamente a participar en el estudio.

La población de estudio está compuesta por alumnos que proceden de tres centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón, concretamente de la provincia de Zaragoza. Esta provincia tenía un universo poblacional en el curso 2016-2017 de 36.825 estudiantes matriculados en ESO, de los cuales 22.330 estaban escolarizados en centros públicos y 14.495 en centros privados. El total de alumnos de ESO de la Comunidad de Aragón durante el curso 2016-2017 era de 49.378 (Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. MECD, 2018).

En relación a los tres centros participantes seleccionados destacan las siguientes características:

- Dos centros de educación pública:
  - Instituto Público, denominado es este estudio *IES Zaragoza*, en el que están escolarizados alumnos con domicilio en Zaragoza capital y también alumnos de varias poblaciones colindantes que se encuentran a menos de 20km de la ciudad.
  - Instituto Público, denominado *IES rural*, de un municipio de la provincia de Zaragoza al que asisten alumnos de varios pueblos lindantes, situados todo ellos a más de 40km de la capital.
- Colegio concertado de enseñanza religiosa de la ciudad de Zaragoza, nombrado en este estudio *Concertado Zaragoza.*

En la Tabla 1 se muestra la distribución (frecuencia y porcentaje) de los alumnos en estos tres centros escolares.

Tabla 1

Distribución de la muestra en función de los centros escolares

Centro educativo	***N***	***%***
IES Zaragoza	257	44,5
IES rural	128	22,2
Concertado Zaragoza	192	33,3
Total	**577**	**100**

3. Variables de investigación e instrumentos de medición

A continuación, se ofrece una descripción pormenorizada de las variables utilizadas en la investigación, junto con los instrumentos empleados para su medida (Apéndice A: Cuestionarios "ad hoc" de variables sociodemográficas, académicas y mediación; Anexo 1: Escala de Soledad UCLA de Russell, Peplau y Cutrona (1980), adaptada por Expósito y Moya (1993); Anexo 2: Escala de satisfacción con la vida SWLS de Diener Emmons, Larsen y Griffin (1985), adaptada al español por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000); Anexo 3: Inventario de Estrategias de Afrontamiento CSI de Tobin et al. (1989), adaptado al español por Cano et al. (2007).

La mayor parte de las escalas se escogieron en base a la fiabilidad y validez demostrada en otros proyectos de investigación. Esto supone una ventaja adicional al permitir la comparación de resultados entre el presente estudio y otras investigaciones similares.

3.1. Variables de investigación

El carácter descriptivo-comparativo de este trabajo no permite hablar de variables independientes en un sentido estricto y entendiendo como tales aquellas que han sido manipuladas directamente durante la investigación. Sin embargo, sí es posible considerar las variables utilizadas para la formación de grupos como variables independientes asignadas. Se trataría, por tanto, de elegir unos valores determinados de la variable, seleccionar los sujetos que comparten esos valores y analizar en qué se diferencian con respecto a la variable dependiente. De acuerdo con este planteamiento, es posible diferenciar dos grandes grupos de variables: aquellas sobre las que se establece la comparación o variables diana y aquellas en función de las cuales se constituyen los diferentes grupos de comparación o variables instrumentales.

En la Tabla 2 se presenta una síntesis de las variables de la investigación, su operativización y los instrumentos utilizados para su valoración.

Variables diana

En este estudio, los tipos de conflictos, las estrategias de afrontamiento ante los conflictos y la mediación como medida adecuada de resolución de los mismos en la población de estudiantes de ESO constituyen las variables diana.

Variables instrumentales

a) Características demográficas: el modelo empírico incluye las siguientes variables: sexo, edad, nombre del centro escolar, localidad de residencia, estado civil de los padres, número de hermanos, tipo de tutela, personas con las que convive el adolescente.
b) Características académicas: curso, tipo de centro escolar: público o concertado, repetición de curso, ciclo educativo repetido, promedio de calificaciones del curso académico.
c) Satisfacción con la vida y sentimiento de soledad.

Tabla 2

Variables de la investigación, operativización y los instrumentos utilizados para su valoración

Variables	Operativización	Instrumento
Sociodemográficas	Sexo: Masculino/Femenino Edad Localidad de residencia Nombre del centro escolar Estado civil de los padres: casado, divorciado, separado, soltero, viudo, otros Número de hermanos Personas que viven en el domicilio familiar Tutela	Cuestionario de variables sociodemográficas propio
Académicas	Curso Tipo de centro escolar Repetición de curso Curso repetido Promedio de calificaciones	Cuestionario de variables académicas propio
Conflicto	Preguntas sobre el conflicto: 1. ¿Qué ocurrió? 2. ¿Dónde ocurrió? 3. ¿Quienes estaban implicados? 4. ¿Por qué le diste importancia?	Escala de elaboración propia que complementa la parte cualitativa del Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI) de Tobin et al. (1989), adaptada por Cano et al. (2007)
Estrategias de Afrontamiento	• Parte cualitativa: Descripción del conflicto anterior • Parte cuantitativa: 40 ítems: 8 factores secundarios y 2 factores terciarios	Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI) de Tobin et al. (1989), adaptada por Cano et al. (2007)

Variables	Operativización	Instrumento
Satisfacción con la vida	5 ítems	Escala de satisfacción con la vida (SWLS) de Diener et al. (1985), adaptada al español por Atienza et al. (2000)
Sentimiento de soledad	20 ítems: 2 factores secundarios.	Escala de soledad de la UCLA (Universidad de California, Los Ángeles, Loneliness Scale), de Russell et al. (1980), adaptada por Expósito y Moya (1993)
Mediación	1. ¿Conoces la Mediación? 2. ¿Qué conoces? 3. ¿La has utilizado para resolver conflictos? 4. ¿Qué tipo de conflictos?	Cuestionario de elaboración propia sobre mediación: conocimiento y utilización

3.2. Instrumentos de medición

En este epígrafe se presentan las características de los instrumentos utilizados para la recopilación de la información. En ellos se puede encontrar diferentes tipos de preguntas: preguntas abiertas y cerradas (formuladas a elegir entre varias respuestas entre una lista de opciones). Estas abordan datos sociodemográficos, académicos, conflictos, estrategias de afrontamiento, satisfacción con la vida, sentimientos de soledad y preguntas relacionadas con la mediación. Para ello se ha utilizado tanto instrumentos estandarizados como no estandarizados.

3.2.1. Características de los instrumentos estandarizados

En este epígrafe se presenta la sistematización descriptiva de las puntuaciones de los diferentes cuestionarios estandarizados (estadísticos, número de observaciones, media, desviación estándar, mínimo y máximo), su fiabilidad y su estructura factorial.

Para el estudio de la fiabilidad se han utilizado diferentes procedimientos estadísticos: test de correlación entre las dos mitades y el coeficiente alfa de Cronbach del total de la escala y para cada una de las dos mitades. La interpretación de cada uno de estos coeficientes se encuentra siempre en función del intervalo (0,1), donde 0 significa nula fiabilidad y 1 representa el máximo de fiabilidad. Cuanto más se acerque el coeficiente a 0, menos fiabilidad tendrá el instrumento y mayor probabilidad de error habrá en la medición.

3.2.1.1. Cuestionario de Afrontamiento. Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI) de Tobin, Holroyd, Reynolds y Kigal (1989), adaptado al español por Cano, Rodríguez y García (2007). Con el fin de analizar las diferentes estrategias de afrontamiento que utilizan los adolescentes, se ha elegido el *Inventario de Estrategias de Afrontamiento* (CSI) de Tobin et al. (1989) en su adaptación española en 2006 (Cano et al., 2007).

Según Vega, Villagrán y Nava (2012) no existen muchos instrumentos desarrollados o adaptados al castellano para evaluar estrategias de afrontamiento. Entre los más relevantes se citan: la adaptación de la *Escala de Modos de Afrontamiento* (EMA) (Folkman y Lazarus, 1980), el *Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento Actuales* (CSQ) (Rosenstiel y Keefe, 1983), la adaptación del *Cuestionario de Estimación del Afrontamiento* (*COPE)* desarrollado por Carver et al. (1989), el Indicador de *Estrategias de Afrontamiento* (Amirkhan, 1990), *Inventario de Afrontamiento de Situaciones Estresantes* (Endler y Parker, 1990), el *Cuestionario de Formas de Afrontamiento de Acontecimientos Estresantes* (Rodríguez-Marín, Terol, López-Roig y Pastor, 1992). Por último, como se ha mencionado, Cano et al. (2007) realizaron la adaptación del *Inventario de Estrategias de Afrontamiento* (CSI) original de Tobin et al. (1989), el cual permite combinar información cualitativa y cuantitativa. Se ha seleccionado este estudio por sus adecuadas características psicométricas y su adaptación al entorno español.

El *Inventario de Estrategias de Afrontamiento* (Tobin et al., 1989) está compuesto por 40 ítems. Para la corrección del cuestionario, se agrupan los 40 ítems en grupos de 8. La estructura jerárquica la integran ocho estrategias primarias, cuatro secundarias y dos terciarias. Las 8 escalas en las que se subdivide el cuestionario son: Resolución de Problemas (REP), Autocrítica (AUC), Expresión Emocional (EEM), Pensamiento desiderativo (PSD), Apoyo Social (APS), Reestructuración cognitiva (REC), Evitación de Problemas (EVP) y Retirada Social (RES). La puntuación final de cada escala se calcula sumando la puntuación de cada ítem relacionado con la escala. Cada escala se compone de 5 ítems. Al final del cuestionario se contesta a un ítem adicional acerca de la autoeficacia percibida del afrontamiento ("¿En qué grado manejó adecuadamente la situación?: nada - algo - bastante - mucho - totalmente").

Para la aplicación del *Inventario de Estrategias de Afrontamiento* se pide a los participantes que, en la escala de auto informe correspondiente a la parte cualitativa desarrollada en el CSI, describan una situación que les haya causado malestar en algún momento de su vida. Después se requiere que contesten los 40 ítems que permiten 5 opciones de respuesta en escala tipo Likert en relación al conflicto anterior. Las ocho escalas primarias son:

- *Resolución de problemas (REP):* Esta subescala incluye estrategias conductuales y cognitivas que pretenden eliminar el estrés cambiando la situación que lo produce. Los ítems que comprende son: 1, 9,17, 25 y 33.
- *Autocrítica (AUC):* Corresponde con las estrategias que tratan la autoculpa y autocrítica por la situación de estrés o el erróneo manejo de la misma. Estos son los ítems que engloba: 2,10, 18, 26 y 34.
- *Expresión emocional (EEM):* Esta se refiere a liberar y expresar las emociones que suceden debido a la situación conflictiva. Integra los ítems: 3, 11, 19, 27 y 35.
- *Pensamiento desiderativo (PSD):* Implica esperanza y manifiesta el deseo de que la realidad no fuera estresante. Los ítems que lo miden son: 4, 12, 20, 28 y 36.
- *Apoyo Social (APS):* Esta subescala incluye las estrategias que buscan el apoyo emocional en la familia, amigos y otras personas. Concerniente a los ítems: 5, 13, 21, 29 y 37.
- *Reestructuración cognitiva (REC):* Corresponde a la reevaluación del significado de la realidad que produce estrés, siendo menos amenazante al analizarse los aspectos positivos. Los ítems propios son: 6, 14, 22, 30 y 38.
- *Evitación de problemas (EVP):* Esta subescala alude a la negación de los problemas y la evitación de pensamientos o acciones sobre el evento estresante. La puntuación alta en esta categoría supone una tendencia a evitar el afrontamiento del conflicto. Los ítems que forman parte de ésta son: 7, 15, 23, 31 y 39.
- *Retirada social (RES):* Se refiere a los comportamientos que evitan el acontecimiento estresante, como puede ser las estrategias de retraimiento del entorno de amigos, familiares, compañeros y cualquier persona que tenga un vínculo emocional con aquella que está viviendo la situación de estrés. Los ítems específicos del cuestionario son: 8, 16, 24, 32 y 40.

Las escalas secundarias parten de la agrupación empírica de las primarias:

- *Manejo adecuado centrado en el problema.*
- *Manejo adecuado centrado en la emoción.*
- *Manejo inadecuado centrado en el problema.*
- *Manejo inadecuado centrado en la emoción.*

La escala *Manejo adecuado centrado en el problema* se refiere a un tipo de afrontamiento adaptativo centrado en el problema, bien modificando la situación, utilizando la

estrategia anteriormente nombrada *Resolución de problemas,* o bien modificando su significado, como se describe en la escala *Reestructuración cognitiva*.

La escala *Manejo adecuado centrado en la emoción* incluye las subescalas *Apoyo social y Expresión emocional*. Éstas manifiestan un afrontamiento adaptativo centrado en el manejo de las emociones generadas por la circunstancia estresante.

La escala *Manejo inadecuado centrado en los problemas* se corresponde con un afrontamiento desadaptativo, bien evitando las situaciones complicadas o, bien idealizando o imaginando una realidad diferente. Las subescalas *Evitación de problemas y Pensamiento desiderativo* integran esta escala.

La escala *Manejo inadecuado centrado en la* emoción incluye las subescalas *Retirada social y Autocrítica.*

Las escalas terciarias se forman a partir de la agrupación empírica de las secundarias y a través de su resultado se observa el porcentaje de alumnos que manifiestan afrontar el conflicto de forma adecuada frente a los que lo hacen de manera inadecuada:

- Manejo adecuado.
- Manejo inadecuado.

La escala *Manejo Adecuado*, pone el énfasis en los esfuerzos activos y adaptativos por superar los problemas. Las escalas que comprende son: *Resolución de problemas*, *Reestructuración cognitiva, Apoyo social* y *Expresión emocional*.

Por último, la escala *Manejo Inadecuado*, designa un afrontamiento pasivo y desadaptativo e incluye: *Evitación del problema, Pensamiento desiderativo, Retirada social y Autocrítica.*

En la Tabla 3 se presenta el resumen de las estrategias de afrontamiento mencionadas.

Tabla 3

Resumen de las estrategias de afrontamiento medidas en el CSI

Estrategia	Escala primaria: ítems	Escala secundaria	Escala terciaria
Resolución de problemas (REP)	1 + 9 + 17 + 25 + 33	Manejo adecuado centrado en el problema	Manejo adecuado
Reestructuración cognitiva (REC)	6 + 14 + 22 + 30 + 38		
Apoyo social (APS)	5 + 13 + 21 + 29 + 37		

Estrategia	Escala primaria: ítems	Escala secundaria	Escala terciaria
Expresión emocional (EEM)	3 + 11 + 19 + 27 + 35	Manejo adecuado centrado en la emoción	
Evitación de problemas (EVP)	7 + 15 + 23 + 31 + 39	Manejo inadecuado centrado en los problemas	Manejo inadecuado
Pensamiento desiderativo (PSD)	4 + 12 + 20 + 28 + 36		
Retirada social (RET)	8 + 16 + 24 + 32 + 40	Manejo inadecuado centrado en la emoción	
Autocrítica (AUC)	2 + 10 + 18 + 26 + 34		

Fuente: Valdivieso-León (2015)

Según Fernández et al. (2014), respecto a las propiedades psicométricas de la adaptación al español del CSI, el instrumento presenta una adecuada fiabilidad y validez convergente con un alfa de Cronbach en la muestra de ,89 (Cano et al., 2007).

En este estudio, se ha analizado la consistencia interna de cada uno de los ocho factores secundarios. En la Tabla 4 se presenta el resultado de dicho análisis. Para todos ellos, el coeficiente alfa de Cronbach es superior a ,70, excepto para el factor resolución de problemas (REP ,68), lo que implica un grado de fiabilidad importante. Los datos descriptivos por ítems en esta escala se exponen en el apartado metodológico.

Tabla 4

Nombre de las variables y coeficiente de correlación de los ítems del CSI

Variable	Nombre	*N*	Correlación entre las dos mitades	Coeficiente alfa de Cronbach total
REP	Resolución del problema	479	,636	,683
AUC	Autocrítica	483	,873	,863
EEM	Expresión emocional	481	,797	,834
PSD	Pensamiento desiderativo	484	,705	,776
APS	Apoyo social	474	,817	,811
REC	Reestructuración cognitiva	486	,739	,743
EVP	Evitación de problemas	498	,650	,712
RET	Retirada social	484	,677	,726

3.2.1.2. Cuestionario de Satisfacción. Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) de Diener Emmons, Larsen y Griffin (1985), adaptada al español por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000). La satisfacción general de los adolescentes con su vida fue evaluada mediante la *Escala de Satisfacción con la Vida* (SWLS), creada por Diener et al. (1985) y adaptada al español por Atienza et al. (2000). El instrumento puede ser aplicado a partir de los 11 años de edad. Esta escala se compone de 5 ítems (p. ej.: "Hasta ahora, todo lo que me gustaría tener en mi vida ya lo tengo"), integrados en un único factor, que ofrece un índice general de bienestar subjetivo que el adolescente percibe en su vida. Los ítems se contestan mediante una escala tipo Likert con 5 posibilidades de respuesta, desde 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). La puntuación total de esta escala se obtiene a partir de la suma de las puntuaciones de los cinco ítems que la componen, teniendo en cuenta que las puntuaciones de dos de estos ítems (3 y 5) son invertidos.

Esta escala ha sido utilizada y validada en diferentes muestras, demostrando excelentes propiedades psicométricas (Atienza, Balaguer, Corte-Real y Fonseca, 2016; Bendayan, Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Trianes, 2013; Buelga, Musitu y Murgui, 2009; Cava et al., 2014; Martínez-Antón et al., 2007).

La fiabilidad de este instrumento en su versión original fue de ,84, medido a través del coeficiente alfa de Cronbach. Estos datos han sido corroborados por diversas investigaciones españolas (Buelga et al., 2009; Chico, 2006; Extremera et al., 2007; Martínez-Antón et al. 2007; Micó, 2017) e internacionales (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999; Vitterso, Biswas-Diener y Diener, 2005). Además, esta escala presenta una adecuada fiabilidad test-retest (Wu, Chen y Tsai, 2009).

Para el cálculo de la consistencia interna del cuestionario Satisfacción con la vida de esta investigación, como se aprecia en la Tabla 5, los estadísticos de los ítems de las dos mitades son similares, lo que muestra evidencia de la homogeneidad de los elementos que componen el cuestionario.

Tabla 5

Análisis estadístico de las puntuaciones del cuestionario satisfacción con la vida

Factor	*N*	Mínimo	Máximo	*M*		*DT*
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error estándar	Estadístico
Satisfacción	571	5,00	25,00	18,6480	,16590	3,96437
Satisfacción P1	571	3,00	13,00	8,6865	,06288	1,50256
Satisfacción P2	571	2,00	10,00	5,7474	,05180	1,24093

En la Tabla 6 se puede observar que los coeficientes de fiabilidad son elevados (>,70) para el coeficiente alfa de Cronbach. El resultado proporciona una buena consistencia interna. Sin embargo, la división arbitraria por mitades disminuye la consistencia real de la escala, especialmente para el coeficiente obtenido en los ítems de la segunda mitad. Estos resultados deberían relativizarse porque, como plantea Anastasi (1973), al dividir por dos el número total de ítems (n/2), el resultado es siempre menor al coeficiente de correlación que se obtendría para el total de los elementos de la escala.

Tabla 6

Consistencia interna de los datos del cuestionario satisfacción con la vida

Correlación entre las dos mitades	,812
Coeficiente α del total de la escala	,795
Coeficiente α de los ítems de la primera mitad	,694
Coeficiente α de los ítems de la segunda mitad	,583

En la Tabla 7 se expone información relativa a la aportación de cada uno de los ítems a la consistencia interna de la escala. Así, se verifica que el coeficiente alfa de Cronbach excluyendo cada uno de los mismos es similar en todos los casos, lo que indica homogeneidad del cuestionario y la contribución proporcional de cada ítem al conjunto total de la escala. Además, al suprimirlos de forma aislada se comprueba que, para todos los ítems, el coeficiente de correlación excluyendo el ítem disminuye, indicando también la consistencia de esta proporcionalidad.

El asterisco situado en los ítems 3 y 5 que se refleja en esta tabla, implica que su codificación es inversa a las puntuaciones directas obtenidas en el cuestionario.

Tabla 7

Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems del cuestionario satisfacción con la vida

Ítem	Nombre	*M*	*DT*	*N*	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1	Me gusta mi vida	3,653	,967	571	,604	,365	,749
2	Ya tengo lo que me gustaría	3,343	1,068	571	,537	,292	,769
3*	No estoy contento con mi vida	4,310	1,007	571	,598	,365	,750
4	Volvería a vivir como hasta ahora	3,542	1,208	571	,571	,331	,760
5*	No me gustan muchas cosas de mi vida	3,798	1,080	571	,582	,355	,754

3.2.1.3. Cuestionario de Sentimientos de Soledad. Escala de Soledad de la UCLA de Russell, Peplau y Cutrona (1980), adaptada al español por Expósito y Moya (1993). En esta investigación se ha utilizado la *Escala de Soledad de la UCLA* (Universidad de California, Los Ángeles, Loneliness Scale), desarrollada por Russell et al. (1980) y adaptada al español por Expósito y Moya (1993). Esta escala consta de 20 ítems que evalúan el sentimiento subjetivo de soledad, entendido como la diferencia entre la cantidad y calidad de compañía y apoyo social deseados por la persona y aquellos que efectivamente se perciben en su entorno social. Su estructura factorial analizada por Borges, Prieto, Ricchetti, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras (2008) se compone de dos factores: Sentimientos de soledad que evalúa el sentimiento subjetivo de soledad (p.ej.: "¿con qué frecuencia te sientes rechazado?"), que consta de 11 ítems, y Evaluación subjetiva de la red social que valora la calidad del apoyo social percibido (p.ej.: "¿Con qué frecuencia sientes que formas parte de un grupo de amigos?"), integrada por 9 ítems. Los ítems son contestados a través de una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta del 1 (nunca) a 4 (siempre).

Los ítems que se integran en cada uno de los dos factores son los siguientes:

Sentimientos de soledad: F1: ítems 2 + 3 + 4 + 7 + 8 + 11 + 12 + 13 + 14 + 17 + 18

Evaluación subjetiva de la red social: F2: ítems 1 + 5 + 6 + 9 + 10 + 15 + 16 + 19 + 20

Esta escala ha sido utilizada y analizada en diversas investigaciones previas (Buelga et al., 2008; Cava, 2011; Cava et al., 2010; Estévez, Murgui y Musitu, 2009) con una buena validez convergente (Hoza, Bukowski y Beery, 2000; Lasgaard, 2007) y validez cruzada (Borges et al., 2008). En otros estudios, correlaciona de manera positiva con problemas de conducta y victimización en la escuela (Ireland y Power, 2004), y correlaciona de forma negativa con medidas de autoestima y satisfacción con la vida (Estévez et al., 2009; Moreno et al., 2009). El índice de fiabilidad de la escala original es de ,89.

Finalmente, respecto a la fiabilidad de esta escala en la presente investigación, los coeficientes de consistencia interna (alpha de Cronbach) fueron de ,83 para Sentimientos de soledad y de ,86 para Evaluación subjetiva de la red social, indicando que existe una elevada consistencia para los dos factores y una buena fiabilidad.

En la Tabla 8 los estadísticos de los ítems de las dos mitades revelan que las puntuaciones medias de los ítems del factor F2 son superiores a las del factor F1.

Tabla 8

Análisis estadístico de las puntuaciones del cuestionario soledad

Factor	*N*	Mínimo	Máximo	*M*		*DT*
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error estándar	
Soledad	500	28,00	65,00	47,4820	,17684	3,95436
Soledad F1	536	11,00	40,00	18,7463	,21420	4,95918
Soledad F1 P1	546	6,00	21,00	9,5421	,12359	2,88798
Soledad F1 P2	560	5,00	20,00	9,1429	,10587	2,50530
Soledad F2	527	13,00	36,00	28,7476	,19586	4,49618
Soledad F2 P1	545	6,00	20,00	15,8826	,10403	2,42857
Soledad F2 P2	555	5,00	16,00	12,8847	,10158	2,39306

En las Tablas 9 y 10, se puede observar que los coeficientes de fiabilidad son elevados (>,70). Especialmente para el coeficiente alfa de Cronbach, el resultado proporciona una buena consistencia interna.

En este estudio, las diferentes dimensiones empleadas del cuestionario de Soledad para el factor F1 Sentimientos de soledad, se reflejan de la manera siguiente. Los elementos para la primera mitad del factor 1 son: Te falta compañía, A nadie puedes pedir ayuda, Te sientes solo, No tienes a nadie cerca de ti, Tus intereses e ideas no son compartidas, Te sientes rechazado.

Los ítems para la segunda mitad son: Tus relaciones sociales no son importantes, Nadie te conoce realmente, Te sientes aislado de los demás, Te sientes tímido, Sientes que no están realmente contigo.

Tabla 9

Consistencia interna de los datos del factor 1 del cuestionario soledad

Correlación entre las dos mitades	,682
Coeficiente α del total de la escala	,828
Coeficiente α de los ítems de la primera mitad	,790
Coeficiente α de los ítems de la segunda mitad	,610

Del mismo modo, los ítems del cuestionario de Soledad utilizados para el factor F2 Evaluación subjetiva de la red social, para la primera mitad son: Te entienden, Formas parte de un grupo de amigos, Tienes mucho en común con la gente, Eres una persona sociable y amistosa, Te sientes vinculado y unido a otros.

Los ítems para la segunda mitad son: Puedes encontrar compañía cuando lo deseas, Hay gente que realmente te entiende, Hay gente con quien puedes hablar, Hay gente a la que puedes pedir ayuda.

Tabla 10

Consistencia interna de los datos del factor 2 del cuestionario soledad

Correlación entre las dos mitades	,833
Coeficiente α del total de la escala	,858
Coeficiente α de los ítems de la primera mitad	,742
Coeficiente α de los ítems de la segunda mitad	,793

En las Tablas 11 y 12 se expone información relativa a la aportación de cada uno de los ítems a la consistencia interna de los dos factores F1 y F2. Así, se observa que el coeficiente alfa de Cronbach, tanto para F1 como para F2, excluyendo cada uno de los mismos es similar en todos los casos, lo que indica homogeneidad del cuestionario y la contribución proporcional de cada ítem al conjunto total de la escala. Además, al suprimirlos de forma aislada se comprueba que, para todos los ítems, el coeficiente de correlación excluyendo el ítem disminuye, indicando también la consistencia de esta proporcionalidad.

Tabla 11

Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems del factor 1 del cuestionario soledad

Ítem	*M*	*DT*	*N*	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Te falta compañía	1,61	,701	536	,628	,474	,802
A nadie puedes pedir ayuda	1,51	,718	536	,512	,327	,812
Te sientes solo	1,52	,670	536	,699	,563	,797
No tienes a nadie cerca de ti	1,40	,671	536	,630	,425	,803
Tus intereses e ideas no son compartidas	1,97	,750	536	,329	,122	,828
Te sientes rechazado	1,55	,628	536	,584	,395	,808
Tus relaciones sociales no son importantes	1,53	,775	536	,339	,151	,828
Nadie te conoce realmente	2,11	,909	536	,478	,254	,817
Te sientes aislado de los demás	1,47	,699	536	,608	,414	,804
Te sientes tímido	2,22	,858	536	,259	,080	,838

Tabla 12

Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems del factor 2 del cuestionario soledad

Ítem	*M*	*DT*	*N*	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Te entienden	2,91	,631	527	,541	,339	,847
Formas parte de un grupo de amigos	3,54	,691	527	,555	,337	,846
Tienes mucho en común con la gente	2,90	,718	527	,517	,273	,849
Eres una persona sociable y amistosa	3,32	,708	527	,473	,246	,853
Te sientes vinculado y unido a otros	3,20	,747	527	,642	,423	,837
Puedes encontrar compañía cuando lo deseas	3,13	,781	527	,548	,314	,847
Hay gente que realmente te entiende	3,00	,787	527	,630	,452	,838
Hay gente con quien puedes hablar	3,40	,722	527	,680	,505	,834
Hay gente a la que puedes pedir ayuda	3,34	,771	527	,660	,491	,835

3.2.2. Características de los instrumentos no estandarizados

3.2.2.1. Cuestionario sociodemográfico y académico. Se trata de un instrumento creado *ad hoc* para el presente estudio. Consta de preguntas —abiertas y cerradas— distribuidas en dos bloques:

a) Los datos generales del alumno recogidos son: edad, sexo, localidad de residencia, estado civil de los padres, número de hermanos, orden de nacimiento que ocupa, personas que viven con el alumno, tipo de custodia en los casos de hijos de padres separados o divorciados.
b) La información académica comprende: curso, nombre del centro, si el estudiante ha repetido curso, qué curso ha repetido previamente y el promedio de calificaciones en el curso actual.

3.2.2.2. Cuestionario sobre tipo de conflicto. Tal y como se ha explicado en el apartado correspondiente al instrumento de medida de las estrategias de afrontamiento, el inventario CSI se compone de una prueba de evaluación cualitativa que permite el análisis cualitativo/cuantitativo de las respuestas abiertas (Taylor y Bodgan, 1992), brevemente expuesto a continuación:

a) Fases del proceso de codificación.

El resultado de las preguntas abiertas se interpreta una vez recogidas todas las respuestas de los sujetos, según un patrón de respuesta similar o común. Se asigna un nombre a cada categoría de respuesta y un valor.

En esta investigación, la categorización de las respuestas se realizó de la siguiente manera:

- Transcripción literal de las respuestas de los estudiantes ante la descripción del conflicto.
- En una primera exploración de las contestaciones seleccionadas, se establecieron 16 categorías. En la revisión posterior, se subdividieron y agruparon ciertos patrones próximos entre sí en tres categorías.

b) Definición y distribución de las categorías.

Las tres categorías seleccionadas en función de las preguntas de la investigación, responden a tres grandes criterios:

1. El tipo de conflictos.
2. La manifestación de violencia en los conflictos.
3. La incidencia de acoso.

En la Tabla 13 se presentan las categorías seleccionadas en relación a los conflictos manifestados por los estudiantes.

Tabla 13

Criterios de clasificación de los conflictos

Clase de conflicto
1. Conflicto escolar
2. Conflicto familiar
3. Acoso
4. Divorcio de los padres
5. Enfermedad o muerte de familiar
6. Académico
7. Conducta
8. Académico y conducta inapropiada
9. Deporte
10. Separación de hermanos

Clase de conflicto
11. Conflicto entre amigos
12. Conflicto redes sociales
13. Conflicto de pareja
14. Autoestima
15. Cambio de residencia o centro escolar
16. Conflicto personal, p. ej.: sentimiento de soledad

Con el propósito de operativizar el estudio, la variable conflicto se divide en 3 subcategorías, siguiendo un criterio sistémico de clasificación, desde lo micro, como son los conflictos personales de los estudiantes, a lo meso que hace referencia a los conflictos familiares y, por último, lo macro, correspondiente a los conflictos en el entorno escolar, como se muestra en la Tabla 14. Entre los conflictos personales de los adolescentes resaltan los problemas relacionados con las dificultades académicas, las dificultades ocasionadas por la conducta inadecuada, los sentimientos de soledad o la falta de autoestima. Entre los conflictos familiares destacan los generados entre los propios hermanos y familiares con los que conviven los estudiantes, el divorcio de los padres, la separación de los hermanos o la enfermedad y muerte de algún familiar. En cuanto a los problemas entre iguales manifestados se encuentran el conflicto dentro del centro escolar, también los ocurridos durante las actividades deportivas, los provocados en las redes sociales, con amigos o con la propia pareja.

Tabla 14

Clasificación de los conflictos en tres subcategorías en función de las personas que participan

1. Conflicto personal	6. Académico debido a dificultades para aprobar 7. Conducta inapropiada 8. Académico y conducta inapropiada 14. Autoestima 15. Cambio de centro escolar o residencia 16. Soledad
2. Conflicto familiar	2. Conflicto familiar entre hermanos y filoparental 4. Divorcio de los padres 5. Enfermedad o muerte de algún familiar 10. Separación de hermanos enfermedad o muerte
3. Conflicto entre iguales (escolar)	1. Conflicto escolar 3. Acoso 9. Deporte 11. Amigos 12. Redes sociales 13. Pareja

En la Tabla 15 se enumeran las categorías relacionadas con los conflictos considerados violentos que se infieren de lo expuesto en los comentarios de los adolescentes.

Tabla 15

Clasificación de los conflictos violentos

1. Conflicto violento dentro del centro escolar
2. Conflicto violento fuera del centro escolar, excluidos los conflictos familiares
3. Conflicto con violencia filoparental
4. Conflicto violento entre hermanos o primos

En la Tabla 16 se presentan las categorías seleccionadas atendiendo a los casos de acoso manifestados por los estudiantes.

Tabla 16

Clasificación de los conflictos en función de la incidencia de acoso

1. Al describir el conflicto no nombra la palabra acoso
2. Describe un caso de acoso relacionado con otros compañeros
3. Describe el caso de acoso en el que participó como espectador
4. Describe el caso de acoso y reconoce ser la víctima
5. Describe el caso de acoso y se identifica como defensor del acosado
6. Describe el caso de acoso del que fue responsabilizado como acosador

3.2.2.3. Cuestionario sobre mediación. La última parte se refiere específicamente a la información que los estudiantes comparten sobre la mediación. Este cuestionario contempla las siguientes dimensiones:

- Conocimiento de la mediación: "¿has oído hablar de la mediación?"; en caso afirmativo, "¿qué conoces de la mediación?".
- Utilización de la mediación: "¿has resuelto algún problema a través de la mediación?".
- Información relativa al tipo de conflicto resuelto a través de la mediación.

El instrumento no estandarizado sobre mediación empleado en esta investigación se diseñó con el objetivo de profundizar en el nivel de conocimiento que los alumnos disponían en materia de mediación.

4. Procedimiento de recogida de datos

Los participantes del estudio fueron informados del propósito del trabajo al incio de la prueba, se solicitó su consentimiento o aprobación explícitamente y, sobre todo, se les garantizó la confidencialidad. Con anterioridad a la recogida de datos, se obtuvieron los debidos permisos para acceder a los centros educativos. Previa a la implementación de la encuesta:

- Se formuló una carta de presentación destinada tanto al equipo directivo de los centros educativos seleccionados para el estudio como a los padres de los alumnos, en la que se explicaba que era totalmente confidencial y para qué servía (Apéndice B).
- Se pidió permiso a los tutores de los grupos y equipo directivo de los centros escolares para la realización del cuestionario.
- La administración de los instrumentos cuantitativos y cualitativos fue implementada por los colaboradores de la investigación entrenados. Los cuestionarios se completaron de forma presencial, durante el horario escolar en el aula correspondiente, en los centros de enseñanza seleccionados. La duración aproximada para la realización de la prueba para cada uno de los cursos estaba estimada en 20-30 minutos aproximadamente.
- Los participantes fueron informados sobre las instrucciones para contestar a la prueba: debían responder a todas las preguntas formuladas con las menores omisiones. Las dudas que pudieran tener sobre el contenido fueron contestadas individualmente, así mismo a la hora de responder se les solicitó que fueran lo más sinceros posibles.
- Se recogieron los cuestionarios una vez realizados, comprobándose que no se había omitido ningún dato y con una duración de aproximadamente 30 minutos, sin establecerse límite de tiempo.
- Una vez revisados todos los cuestionarios, se procedió a la codificación, introducción de datos y análisis estadístico detallado a continuación.

5. Técnicas de análisis de datos utilizadas

En esta investigación se han llevado a cabo previamente diversos análisis estadísticos con la finalidad de conocer las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados para la medición de las variables. Teniendo en cuenta que el tamaño muestral es elevado ($n > 60$),

se asume la normalidad para la distribución muestral, ya que los estimadores calculados en muestras grandes tienden a aproximarse a la distribución normal, según demuestra el teorema de límite central (Martínez-González, Sánchez-Villejas y Toledo, 2006), aun cuando las variables por separado no la presenten (Grinstead y Snell, 1997).

A continuación, se ha procedido al estudio descriptivo de los datos en cada una de sus variables. Para ello se ha realizado un análisis de frecuencias y porcentajes de cada una de las variables, con los siguientes estadísticos: indicadores de tendencia central (media y error típico de la media) e indicadores de dispersión (desviación típica, rango, mínimo y máximo).

Para la comparación de medias, se han utilizado pruebas paramétricas como t de Student y la prueba de Chi-cuadrado. Para estudiar la relación existente entre las distintas variables se han analizado las correlaciones entre todas las variables consideradas relevantes. Para explorar esta relación se ha optado por la utilización de una prueba de residuo estandarizado o coeficiente de correlación de Pearson (r). Este índice bajo condiciones de distribución normal bivariada mide el grado de asociación entre distintas variables relacionadas linealmente. Sus residuos (las diferencias entre las frecuencias observadas y las frecuencias teóricas), indican la relación significativa entre los pares de variables, es decir, lo que provoca que el resultado sea significativo en caso de que lo sea.

Se ha procedido a un análisis de varianza (ANOVA) y de pruebas de contraste a posteriori (prueba de Tamhane), para establecer si las diferencias observables en los valores obtenidos son significativas (con un nivel de significación $p \leq ,05$). El objetivo principal del ANOVA es contrastar si existen diferencias entre las diferentes medias de los niveles de las variables (factores). Después de realizar el ANOVA se ha considerado interesante saber qué medias difieren entre sí. En estos casos, cuando la diferencia de medias es significativa entre tres o más grupos, se aplica las pruebas de comparación múltiples.

El análisis de regresión lineal múltiple permite delimitar la intensidad de la relación entre un grupo de variables predictoras y una variable de criterio (Álvarez, 2015). Esta técnica posibilita introducir todas las variables de control (cuantitativas y/o categóricas) que informan sobre la estabilidad e idoneidad del análisis y que proporcionan pistas sobre cómo perfeccionarlo.

- Una medida de ajuste en el análisis de regresión es el Coeficiente de Determinación R^2 que es el coeficiente de correlación múltiple al cuadrado. Se trata de una medida estandarizada que toma valores entre 0 y 1 (0 cuando las variables son independientes y 1 cuando entre ellas existe relación perfecta).

- La F informa sobre la significación del modelo, si existe o no relación significativa entre la variable dependiente y las variables independientes. En este análisis se utiliza la regresión múltiple por el método *Stepwise* (pasos sucesivos), en el que se examinan las variables del bloque en cada paso para introducirlas o excluirlas. Se trata de un procedimiento hacia delante por pasos. En el primer paso se selecciona la variable independiente que, además de superar los criterios de entrada, más alto correlaciona (positiva o negativamente) con la dependiente. En los siguientes pasos, se utiliza como criterio el coeficiente de correlación parcial: van siendo seleccionadas una a una las variables que, además de superar los criterios de entrada, poseen el coeficiente de correlación parcial más alto en valor absoluto. La selección de variables se detiene cuando no quedan variables que superen el criterio de entrada. Cuando una variable no proporcione aumentos significativos, queda eliminada de la ecuación de regresión. Se utiliza como variable de entrada del tamaño, en valor absoluto, del coeficiente de correlación parcial, que es equivalente a seleccionar la variable con menor probabilidad de F o mayor valor de F.
- Aparte del valor R^2 y de la F, se tiene en consideración los coeficientes de regresión parcial estandarizados (*Beta*), los cuales proporcionan una idea acerca de la importancia relativa de cada variable dentro de la ecuación; el estadístico t y el nivel crítico (Sig.) obtenidos al contrastar las hipótesis de que el valor poblacional de los coeficientes de regresión es cero. Los niveles críticos por debajo de ,05 indican que las correspondientes variables contribuyen significativamente a mejorar la calidad del modelo de regresión.

Por consiguiente, en este estudio se establece una ecuación de regresión lineal múltiple por el método *Stepwise* con el objetivo de averiguar cuáles son las variables realmente significativas para intentar predecir el tipo de afrontamiento.

El programa estadístico para realizar estos análisis ha sido el SPSS 22 (IBM, 2013).

VII. ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INFERENCIAL DE LOS RESULTADOS

1. Análisis descriptivo de la muestra

En este apartado se detallan los resultados principales del análisis descriptivo en la población objeto de estudio. En primer lugar, se exponen aquellas características sociodemográficas más relevantes para esta investigación.

1.1. Características sociodemográficas

1.1.1. Sexo y edad del alumnado

En la Tabla 17 se presenta la distribución por sexo y edad de los participantes. Se observa un porcentaje de chicos y chicas muy similar en la muestra, siendo ligeramente superior el porcentaje de chicos (51%). Por lo que respecta a la edad, la media muestral es de 13,71 años para los chicos y 13,70 años para las chicas. Entre la población encuestada se encontró que el máximo de edad es de 18 años en las chicas y 17 en los chicos, mientras que el mínimo de edad es de 12 años para los dos grupos.

Tabla 17

Distribución de la muestra por sexo y edad del alumnado

Sexo	*N*	%	Edad		*M*	*DT*
			Min	Max		
Masculino	292	51,32	12	17	13,71	1,373
Femenino	277	48,68	12	18	13,70	1,427
Total	**569**	**100**	**12**	**18**	**13,71**	**1,396**

1.1.2. Estado civil de los padres en relación al lugar de residencia y centro escolar

En el ámbito familiar, la mayoría de la muestra consultada se corresponde con parejas casadas que se podrían denominar como “tradicionales”, en las que se refleja la presencia de los dos progenitores del estudiante, con o sin hermanos. Esta categoría familiar engloba al 71% del total de la muestra, como se aprecia en la Tabla 18. Los hijos de padres divorciados, con

un 16% del total, son el siguiente grupo por frecuencia de respuesta. Por otra parte, respecto al lugar de residencia, el porcentaje de hijos de parejas casadas que viven en una población rural (84%) es mayor, que el de los que viven en una zona urbana (69%) y en zona rural colindante al núcleo urbano (67%). En los resultados se aprecia mayor porcentaje de padres divorciados o separados en aquellos que residen en zona rural a menos de 20km de Zaragoza (25%), que en el colectivo de padres que residen en Zaragoza capital (24%) y una proporción menor en la población rural lejana de la ciudad, a más de 40km (12%).

Se da un mayor porcentaje de estudiantes de padres divorciados en el IES público de zona urbana (20%) frente a los otros dos centros: el colegio religioso concertado urbano (14%) y el IES público de población rural (8%).

Tabla 18

Estado civil de los padres en función del lugar de residencia y centro escolar

Estado civil	Lugar de residencia						Centro escolar						Total	
	Urbano		Rural prox urbano		Rural		IES Zgz		Concertado Zgz		IES rural		Estado civil padres	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Casado	147	69,3	147	67,4	106	84,1	163	64,4	136	71,6	107	83,6	406	71,1
Divorciado	34	16	44	20,2	11	8,7	53	20,9	28	14,7	11	8,6	92	16,1
Separado	18	8,5	12	5,5	5	4	19	7,5	15	7,9	6	4,7	40	7
Soltero	4	1,9	7	3,2	0	0	8	3,2	3	1,6	0	0	11	1,9
Viudo	6	2,8	6	2,8	1	,8	8	3,2	5	2,6	1	,8	14	2,5
Otros	3	1,4	2	,9	3	2,4	2	,8	3	1,6	3	2,3	8	1,4
Total	**212**	**100**	**218**	**100**	**126**	**100**	**253**	**100**	**190**	**100**	**128**	**100**	**571**	**100**

1.1.3. Estado civil de los padres en relación a la tutela

En relación a las características particulares de las familias divorciadas o separadas respecto al tipo de tutela, destaca el elevado porcentaje de tutela ejercida por la madre, con un 83%, frente al 6% que corresponde al padre y el 9% a los casos de custodia compartida. Del mismo modo, tal y como se puede comprobar en la Tabla 19, es de señalar el porcentaje de parejas divorciadas cuya tutela es ejercida por la madre (63%), dato que supera con mucha diferencia al resto, siendo el siguiente el relativo a parejas separadas (27%).

Tabla 19

Estado civil de los padres no casados de la muestra en función del tipo de tutela

Estado civil	Tutela madre		Tutela padre		Tutela otros familiares		Custodia compartida	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Divorciado	74	63,8	6	60	1	50	7	53,8
Separado	32	27,6	2	20	0	0	5	38,5
Soltero	4	3,4	1	10	1	50	0	0
Viudo	5	4,3	0	0	0	0	0	0
Otros	1	,9	1	10	0	0	1	7,7
Total	**116**	**100**	**10**	**100**	**2**	**100**	**13**	**100**

1.1.4. Número de hermanos y personas con las que conviven los estudiantes

El 62% de la muestra reside en una familia compuesta por dos hermanos. Como dato excepcional se ha entrevistado a dos estudiantes, uno cuya familia está compuesta por 10 hermanos y otro por 8 hermanos (Apéndice Tabla C). El porcentaje de alumnos que vive con sus hermanos es el 75%, como se puede observar en la Tabla 20.

También es interesante anotar la manera que tienen los estudiantes de clasificar a la nueva pareja de los progenitores biológicos como “otros familiares” en un 10% frente al 7% que los considera dentro de la categoría “vive con otros” al padrastro o madrastra.

Tabla 20

Personas con las que conviven los estudiantes

	Vive con hermanos		Vive con otros familiares		Vive con otros	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Si	436	75,6	58	10,1	41	7,1
No	141	24,4	519	89,9	536	92,9
Total	**577**	**100**	**577**	**100**	**577**	**100**

1.2. Características académicas

En este apartado se estudian las características académicas relativas al curso y tipo de centro escolar, número de estudiantes que ha repetido curso, el curso repetido y el promedio de calificaciones obtenidas en el momento de la investigación.

1.2.1. Curso académico y tipo de centro escolar

En la Tabla 21 se presenta la distribución de la muestra por curso académico. El 71% de los estudiantes de esta investigación se concentra entre 1º y 2º de ESO, cursando 1º de ESO el 36% del alumnado y el 34% cursa 2º de ESO. La sub muestra más amplia se encuentra en los dos centros públicos.

Tabla 21

Curso académico y tipo de centro escolar

Curso	IES público urbano y rural		Colegio concertado		Total	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
1º ESO	162	42,2	47	24,5	209	36,3
2º ESO	151	39,3	49	25,5	200	34,7
3º ESO	25	6,5	34	17,7	59	10,2
4º ESO	28	7,3	54	28,1	82	14,2
1º ESO PMAR	4	1	2	1	6	1
2º ESO PMAR	7	1,8	3	1,6	10	1,7
3º ESO PMAR	0	0	3	1,6	3	,5
1º PAI	7	1,8	0	0	7	1,2
Total	**384**	**99,9**	**192**	**100**	**576**	**99,8**

1.2.2. Repetición de curso en función del sexo del estudiante

El total de los alumnos que ha repetido curso es de un 30%. En función del sexo, resulta mayor el porcentaje de chicos (38%) que ha repetido curso que el porcentaje de chicas (22%), como se puede comprobar en la Tabla 22.

Tabla 22

Repetición de curso en función del sexo del estudiante

Repetición de curso	Sexo					
	Masculino		Femenino		Total	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Sí	113	38,4	60	22,0	173	30,4
No	181	61,6	213	78,0	397	69,6
Total	**294**	**100**	**273**	**100**	**570**	**100**

1.2.3. Curso repetido en función del sexo del estudiante

Predomina en la muestra la repetición de 1º de ESO (34%). Respecto a las diferencias entre sexo y curso repetido, el porcentaje de chicos que ha repetido 1º de ESO (40%) es superior al resto de los cursos. Por otra parte, 1º y 2º de ESO son los cursos más repetidos por las chicas (23%), como se aprecia en la Tabla 23.

Tabla 23

Curso repetido en función del sexo del estudiante

Curso repetido	Sexo					
	Masculino		Femenino		Total	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
1º ESO	45	40,2	14	23,3	59	34,3
2º ESO	19	17,0	14	23,3	33	19,2
3º ESO	6	5,4	9	15,0	15	8,7
4º ESO	1	,9	2	3,3	3	1,7
4º ESO PMAR	1	,9	0	0	1	,6
1º Ciclo Primaria	15	13,4	8	13,3	23	13,4
2º Ciclo Primaria	25	22,3	13	21,7	38	22,1
Total	**112**	**100**	**60**	**100**	**172**	**100**

1.2.4. Promedio de calificaciones en función del sexo y tipo de centro escolar

En la Tabla 24 se puede observar que, en el promedio de calificaciones del curso del alumnado, las chicas (6,5 punto) presentan un promedio de medio punto más alto que los chicos (6 puntos).

En cuanto al promedio de calificaciones por tipo de centro, según sea público o concertado, se da la siguiente diferencia: las puntuaciones de los dos centros públicos (6,3) son ligeramente superiores al promedio de las puntuaciones del centro concertado (6,1).

Tabla 24

Promedio de calificaciones en función del sexo y tipo de centro escolar

Sexo	Sexo			Tipo	Tipo de centro escolar		
	N	*M*	*DT*		*N*	*M*	*DT*
Masculino	270	5,96	1,56	Público	349	6,28	1,55
Femenino	252	6,50	1,35	Concertado	175	6,10	1,35
Total	**522**	**6,22**	**1,49**	**Total**	**524**	**6,22**	**1,49**

2. Análisis descriptivo de las variables

2.1. Conflicto

2.1.1. Clasificación del conflicto

Dada la importancia del conflicto escolar en esta tesis, se considera relevante reflejar en la Tabla 25 los resultados. Por orden de frecuencias, destaca en primer lugar los problemas académicos, para estos alumnos su principal preocupación está relacionada con los exámenes y las calificaciones. En segundo lugar, las peleas escolares entre compañeros y, en tercer lugar, los problemas familiares, como las disputas entre hermanos y las discusiones con los padres. El principal problema que se presenta en el contexto escolar, se manifiesta en el plano académico (19%), seguido de las peleas escolares (17%) y del conflicto en el ámbito familiar, que obtiene un porcentaje ligeramente inferior (15%).

Tabla 25

Clasificación del conflicto

Tipo de Conflicto	***N***	***%***
Académico	92	19,2
Pelea Escolar	85	17,7
Problema familiar, p. ej.: peleas, discusiones	75	15,7
Enfermedad o muerte familiar	47	9,8
Conflicto entre amigos extrescolar	42	8,8
Acoso	41	8,6
Deporte	17	3,5
Conflicto en redes sociales	16	3,3
Divorcio de padres	15	3,1
Conducta	11	2,3
Pareja	9	1,9
Cambio de residencia y colegio	8	1,7
Académico y conducta inapropiada	8	1,7
Autoestima	6	1,3
Sentimiento de soledad/incomprensión	5	1
Separación de hermanos	2	,4
Total	**479**	**100**

Como se ha indicado previamente, el criterio sistémico de clasificación de los conflictos que se sigue en esta tesis, agrupa en tres categorías los problemas: personales, familiares y entre iguales. Tal y como están representados en la Tabla 26, los conflictos entre iguales aparecen en mayor porcentaje (43%) que los conflictos familiares (29%) y los personales (27%). Los conflictos entre iguales se pueden ejemplificar en las siguientes respuestas: "peleas con mis compañeros", "dos compañeros se pelean", "me envolvieron la cabeza de celo", "mis compañeros me molestaban continuamente", "una chica mintió diciendo que le había tirado los libros de la mesa y monté una discusión con madres, profesores y hasta la guardia civil". Los correspondientes a los conflictos personales son expresados por los estudiantes de la siguiente manera: "suspendí una", "estoy bajando en las notas", "los exámenes porque mi madre es muy estricta y dura". Por último, alguno de los ejemplos de los conflictos que se generan en el contexto familiar son: "el novio de mi madre empezó a quejarse de que gastaba mucho dinero en mí y que como no aprobara me la iba a cargar. En todo momento estuve callada hasta que me cansé", "me quitaron el móvil mis padres", "no hice los deberes y mi madre me gritó", "me he peleado con mi hermano", "mi hermano me pegó y le pegué una patada".

Tabla 26

Categoría del conflicto

Conflictos	***N***	***%***
Entre iguales	210	43,8
Familiares	139	29,0
Personales	130	27,1
Total	**479**	**100**

2.1.2. Categoría del conflicto en función del sexo del estudiante

En la Tabla 27 se observa en el grupo de las chicas un elevado porcentaje de conflictos entre iguales (60%). Por otra parte, los chicos expresan en mayor proporción conflictos familiares (55%) y personales (53%) que las chicas.

Tabla 27

Categoría del conflicto en función del sexo del estudiante

Sexo	Conflictos							
	Entre iguales		Personales		Familiares		Totales	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Masculino	83	39,5	70	53,8	50	55,6	227	52,8
Femenino	127	60,5	60	46,2	40	44,4	203	47,2
Total	**210**	**100**	**130**	**100**	**90**	**100**	**430**	**100**

2.1.3. Categoría del conflicto en función del curso del estudiante

Como se aprecia en la Tabla 28, en 1º de ESO se da un mayor porcentaje de conflictos entre iguales (46%), mientras que en 4º de ESO los estudiantes presentan más conflictos personales (46%). También en los cursos de 1º y 2º de ESO PMAR se observa un mayor porcentaje de conflictos entre iguales además de familiares.

Tabla 28

Categoría del conflicto en función del curso del estudiante

Curso	Conflictos							
	Entre iguales		Personales		Familiares		Total	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
1º ESO	87	46,5	39	20,9	61	32,6	187	100
2º ESO	71	42,3	42	25,0	55	32,7	168	100
3º ESO	15	42,9	14	40,0	6	17,1	35	100
4º ESO	28	40,6	32	46,4	9	13	69	100
1º ESO PMAR	3	60	0	0	2	40	5	100
2º ESO PMAR	3	42,9	1	14,3	3	42,9	7	100
3º ESO PMAR	1	33,3	1	33,3	1	33,3	3	100
1º PAI	1	25,0	1	25	2	50	4	100
Total	**209**	**43,7**	**130**	**27,2**	**139**	**29,1**	**478**	**100**

2.1.4. Categoría del conflicto en función del centro escolar

En la Tabla 29 se analiza la relación entre el tipo de conflictos manifestado y el centro escolar en el que se integran los alumnos. Se comprueba que los conflictos entre iguales se presentan con frecuencia en los tres centros, en el colegio concertado de Zaragoza (49%),

en IES público de población rural (48%) y en IES público de Zaragoza (37%). La diferencia más notable está en el IES público de población rural, con el porcentaje más bajo de conflictos familiares (16%) frente al más alto en IES público de Zaragoza (37%).

Tabla 29

Categoría del conflicto en función del centro escolar

Conflictos	Centro escolar							
	IES Zgz		Concertado Zgz		IES rural		Total	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Entre iguales	85	37,9	77	49,7	48	48	210	43,8
Personales	54	24,1	40	25,8	36	36	130	27,1
Familiares	85	37,9	38	24,5	16	16	139	29
Total	**224**	**100**	**155**	**100**	**100**	**100**	**479**	**100**

2.1.5. Categoría del conflicto en función de la repetición de curso del estudiante

En la Tabla 30, atendiendo a la clasificación de los conflictos en las tres categorías, personal, familiar y con los iguales, se puede concluir que la proporción de los conflictos entre iguales (39%) y familiares (36%) es mayor entre los estudiantes que han repetido curso, siendo los conflictos familiares de los alumnos repetidores (36%) los que más destacan frente a los no repetidores (26%). Por otro lado, los alumnos que no han repetido curso, manifiestan más conflictos entre iguales (46%) que personales (27%) o familiares (26%).

Tabla 30

Categoría del conflicto en función de la repetición de curso del estudiante

Conflictos	Repetición de curso					
	Si		No		Total	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Entre iguales	55	39	153	46,1	208	44
Personales	35	24,8	92	27,7	127	26,8
Familiares	51	36,2	87	26,2	138	29,2
Total	**141**	**100**	**332**	**100**	**473**	**100**

2.1.6. Categoría del conflicto en función del estado civil de los padres del estudiante

La Tabla 31 muestra la relación entre el estado civil de los progenitores y la categoría del conflicto. Se da un mayor número de conflictos familiares en aquellos estudiantes que conviven con padres "no casados", es decir personas divorciadas, separadas o viudas (42%), que en aquellos que residen con padres "casados", es decir, parejas que conviven en la misma familia de origen (23%). Por otra parte, es mayor el porcentaje de los alumnos de padres casados que manifiestan conflictos personales (30%) y, también, entre iguales (46%), frente a los alumnos que conviven con padres no casados con un 18% de conflictos personales y 38% entre iguales.

Tabla 31

Categoría del conflicto en función del estado civil de los padres del estudiante

Conflictos	**Estado civil de los padres**					
	Casados		**No casados**		**Total**	
	N	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
Entre iguales	153	46,1	55	38,5	208	43,8
Personales	102	30,7	27	18,9	129	27,2
Familiares	77	23,2	61	42,7	138	29,1
Total	**332**	**100**	**143**	**100**	**475**	**100**

2.1.7. Conflicto violento

Un 27% de alumnos expone haber sufrido conflictos violentos, como por ejemplo: "pegarle un puñetazo en la cabeza porque le quitó una cosa a mi hermano", "me pegué con una amiga porque me tiró el borrador y se agacho a ver si yo estaba bien, entonces le pegué cuando ella estaba en posición de cucaracha", "le pegué una hostia y una patada en el autobús a uno porque me insultó".

2.1.7.1. Conflicto violento en función del sexo del estudiante. En la Tabla 32 también se analiza el porcentaje de alumnos de la muestra que ha descrito un conflicto del que se infiere violencia en función del sexo, estando presente en un 27% de los chicos y un 28% de las chicas.

Tabla 32

Conflicto violento en función del sexo del estudiante

Violencia	Sexo					
	Masculino		Femenino		Total	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Sí	76	27,1	75	28,2	151	27,7
No	204	72,9	191	71,8	395	72,3
Total	**280**	**100**	**266**	**100**	**546**	**100**

Para profundizar en el tipo de violencia, se presenta la Tabla 33 en la que se observa que el 62% de la violencia sucedió dentro del colegio, un 25% fuera del colegio y el 11% restante trascurrió en el contexto familiar, siendo el 1% filoparental y el 10% entre los hermanos.

Atendiendo al sexo, el porcentaje de las chicas que ha vivido un conflicto violento dentro del centro escolar se manifiesta en el 71% de los casos mientras que en los chicos en un 54%. En cambio, el porcentaje de violencia fuera del colegio que experimentan los chicos es superior (27%) al que presentan las chicas (23%).

Por otra parte, dentro de los conflictos familiares, un 2% de los chicos entrevistados ha sufrido un conflicto con violencia filoparental mientras que las chicas no lo manifiestan. También son más los chicos que están involucrados en un conflicto violento entre hermanos (se observa un 15% de la muestra masculina frente al 5% de la muestra femenina).

Tabla 33

Tipo de violencia en función del sexo del estudiante

Tipo de violencia	Sexo					
	Masculino		Femenino		Total	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Dentro del colegio	42	54,5	53	71,6	95	62,9
Fuera del colegio	21	27,3	17	23	38	25,2
Filoparental	2	2,6	0	0	2	1,3
Hermanos	12	15,6	4	5,4	16	10,6
Total	**77**	**100**	**74**	**100**	**151**	**100**

2.1.7.2. Conflicto violento en función del curso del estudiante. Teniendo en cuenta la frecuencia de respuestas, el alumnado que más casos de conflictos violentos describe se encuentran en 1º de ESO (71 casos), como se aprecia en la Tabla 34. El dato más relevante se encuentra en 3º de ESO PMAR, ya que presenta un porcentaje de conflictos violentos del 66% (hay que mencionar que son 3 los alumnos encuestados en este curso).

Tabla 34

Frecuencia del conflicto violento en función del curso del estudiante

Curso	Violencia					
	Sí		No		Total	
	N	%	*N*	%	*N*	%
1º ESO	71	36,2	125	63,8	196	100
2º ESO	45	24,3	140	75,7	185	100
3º ESO	10	16,9	49	83,1	59	100
4º ESO	16	19,5	66	80,5	82	100
1º ESO PMAR	3	50	3	50	6	100
2º ESO PMAR	3	30	7	70	10	100
3º ESO PMAR	2	66,7	1	33,3	3	100
1º PAI	0	0	7	100	7	100
Total	**150**	**27,4**	**398**	**72,6**	**548**	**100**

2.1.7.3. Conflicto violento en función del estado civil de los padres del estudiante. En la Tabla 35 se puede comprobar el porcentaje de alumnos de padres casados y no casados en las dos dimensiones de violencia. El porcentaje de estudiantes de padres no casados del que se infiere un conflicto violento como el problema que más les preocupa es el 28%, frente al 27% de los alumnos de padres casados.

Tabla 35

Conflicto violento en función del estado civil de los padres del estudiante

Violencia	Estado civil de los padres					
	Casado		No casado		Total	
	N	%	*N*	%	*N*	%
Sí	107	27,4	44	28,6	151	27,8
No	283	72,6	110	71,4	393	72,2
Total	**390**	**100**	**154**	**100**	**544**	**100**

2.1.8. Casos de acoso

2.1.8.1. Casos de acoso en función del sexo del estudiante. En lo que respecta a los casos de acoso, la Tabla 36 muestra que el 8% de los estudiantes describe un caso de acoso como su principal problema. El 7% de los chicos manifiesta acoso frente al 9% de las chicas.

Tabla 36

Casos de acoso en función del sexo del estudiante

Acoso	Sexo					
	Masculino		Femenino		Total	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
No acoso	217	92,7	220	90,2	437	91,4
Acoso	17	7,3	24	9,8	41	8,6
Total	**234**	**100**	**244**	**100**	**478**	**100**

2.1.8.2. Rol en el acoso en función del sexo del estudiante. La Tabla 37 refleja el porcentaje del alumnado que ha sido víctima de acoso (6%). Entre todos los grupos, las chicas sufren con más frecuencia el rol de víctimas (8%).

Tabla 37

Rol en el acoso en función del sexo del estudiante

Rol en el acoso	Sexo					
	Masculino		Femenino		Total	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
No hay comentarios sobre acoso	217	92,7	220	90,2	437	91,4
Nombra la palabra acoso	1	,4	0	0	1	,2
Espectador	1	,4	1	,4	2	,4
Acosado	11	4,7	20	8,2	31	6,5
Acosador	1	,4	0	0	1	,2
Defensor del acosado	1	,4	1	,4	2	,4
Acusado injustamente de Bullying	2	,8	2	,8	4	,8
Total	**234**	**100**	**244**	**100**	**478**	**100**

2.1.8.3. Casos de acoso en función del curso del estudiante. Atendiendo a la distribución por curso en función de los casos de acoso manifestados por los estudiantes, como

se puede comprobar en la Tabla 38, los datos muestran que se dan diferencias, siendo los alumnos de 3º, 2º y 1º de ESO los que muestran mayor porcentaje de acoso, en cambio en 4º de ESO el porcentaje es inferior (4%). En los cursos de PMAR, se observa un mayor porcentaje con respecto a los estudiantes de ESO dentro de cada uno de los tres cursos analizados, por ejemplo, en 2º de ESO PMAR, el 28% (dos alumnos de siete) describe haber vivido esta situación.

Tabla 38

Casos de acoso en función del curso del estudiante

Curso	Acoso					
	No		Sí		Total	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
1º ESO	171	91,4	16	8,6	187	100
2º ESO	154	92,2	13	7,8	167	100
3º ESO	31	88,6	4	11,4	35	100
4º ESO	66	95,7	3	4,3	69	100
1º ESO PMAR	4	80	1	20	5	100
2º ESO PMAR	5	71,4	2	28,6	7	100
3º ESO PMAR	2	66,7	1	33,3	3	100
1º PAI	4	100	0	0	4	100
Total	**437**	**91,6**	**40**	**8,4**	**477**	**100**

2.1.8.4. Casos de acoso en función del estado civil de los padres del estudiante. En la Tabla 39 se observa un mayor porcentaje de casos de acoso entre los hijos de padres casados (9%) que entre los hijos de padres no casados (5%).

Tabla 39

Casos de acoso en función del estado civil de los padres del estudiante

Acoso	Estado civil de los padres					
	Casado		No casado		Total	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
No acoso	299	90,1	134	94,4	433	91,4
Acoso	33	9,9	8	5,6	41	8,6
Total	**332**	**100**	**142**	**100**	**474**	**100**

2.2. Estrategias de afrontamiento

La Tabla 40 expone las puntuaciones medias de las ocho estrategias de afrontamiento. Entre las estrategias adecuadas, la respuesta correspondiente a resolución de problemas tiene mayor puntuación media (*M* = 2,57) que las demás, siendo reestructuración cognitiva la estrategia que presenta una media más baja (*M* = 1,86). Entre las estrategias inadecuadas, la media más alta está en el ítem pensamiento desiderativo (*M* = 2,73), y la media menor se encuentra en el ítem retirada social (*M* = 1,26).

Tabla 40

Resumen de las medidas obtenidas en estrategias de afrontamiento

Variable	Nombre	Manejo de forma	*M*
REP	Resolución del problema	Adecuada	2,57
APS	Apoyo social	Adecuada	2,50
REC	Reestructuración cognitiva	Adecuada	1,86
EEM	Expresión emocional	Adecuada	2,04
PSD	Pensamiento desiderativo	Inadecuada	2,73
EVP	Evitación de problemas	Inadecuada	1,66
RET	Retirada social	Inadecuada	1,26
AUC	Autocrítica	Inadecuada	1,41

El detalle de la media y desviación típica de cada uno de los ítems de las ocho estrategias se han recogido en Apéndice Tablas D1-D8.

2.2.1. Afrontamiento adecuado frente al inadecuado

En el estudio del afrontamiento se presenta el análisis atendiendo a los dos factores terciarios de las medidas de afrontamiento, y se analiza la diferencia entre las respuestas de afrontamiento adecuadas frente a las inadecuadas en función de las variables sexo, curso, centro educativo, repetición de curso, estado civil de los padres y categoría del conflicto.

2.2.2. Tipo de afrontamiento en función del sexo del estudiante

En lo que respecta al sexo, la Tabla 41 muestra que el porcentaje de chicas que han puesto en marcha estrategias adecuadas de afrontamiento (72%) es mayor que el de los chicos (65%).

Tabla 41

Tipo de afrontamiento en función del sexo del estudiante

Afrontamiento	Sexo del estudiante					
	Masculino		Femenino		Total	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Inadecuado	60	34,1	52	27,2	112	31,4
Adecuado	116	65,9	129	72,8	245	68,6
Total	**176**	**100**	**181**	**100**	**357**	**100**

2.2.3. Tipo de afrontamiento en función del curso del estudiante

En la Tabla 42 se observa que todos los cursos obtienen porcentajes superiores en estrategias adecuadas de afrontamiento, excepto 3º de ESO PMAR.

Tabla 42

Tipo de afrontamiento en función del curso del estudiante

Curso	Afrontamiento					
	Inadecuado		Adecuado		Total	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
1º ESO	40	32,8	82	67,2	122	100
2º ESO	38	40,2	92	89,8	130	100
3º ESO	12	31,6	26	68,4	38	100
4º ESO	20	31,7	43	68,3	63	100
1º ESO PMAR	0	0	3	100	3	100
2º ESO PMAR	1	12,5	7	87,5	8	100
3º ESO PMAR	2	100	0	0	2	100
1º PAI	1	33,3	2	66,7	3	100
Total	**114**	**30,9**	**255**	**69,1**	**369**	**100**

2.2.4. Tipo de afrontamiento en función del centro escolar

Respecto a las respuestas de afrontamiento de los alumnos en función del centro educativo al que pertenecen, el porcentaje de estudiantes que responde de manera adecuada a los problemas del IES de población Rural (77%) es superior al de estudiantes de los otros dos centros, los encuestados del colegio concertado de Zaragoza lo hacen en un 70% de los casos y los de IES de Zaragoza en un 68%, como indica la Tabla 43.

Tabla 43

Tipo de afrontamiento en función del centro escolar

Afrontamiento	Centro escolar							
	IES Zgz		Concertado Zgz		IES rural		Total	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Inadecuado	46	31,3	35	29,2	20	22,5	102	28,6
Adecuado	101	68,7	85	70,8	69	77,5	255	71,4
Total	**147**	**100**	**120**	**100**	**89**	**100**	**357**	**100**

2.2.5. Tipo de afrontamiento en función de la repetición de curso del estudiante

Pese a que tanto los que han repetido curso como los que no, utilizan estrategias adecuadas (68%) en mayor proporción que inadecuadas (31%), en la Tabla 44, se observa que el alumnado que ha repetido curso utiliza en un 63% medidas adecuadas para resolver los conflictos, porcentaje inferior al del grupo de estudiantes que no ha repetido curso (70%).

Tabla 44

Tipo de afrontamiento en función de la repetición de curso del estudiante

Afrontamiento	Repetición de curso					
	Sí		No		Total	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Inadecuado	41	36,3	73	29,1	114	31,3
Adecuado	72	63,7	178	70,9	250	68,7
Total	**113**	**100**	**251**	**100**	**364**	**100**

2.2.6. Tipo de afrontamiento en función del estado civil de los padres del estudiante

Como se puede observar en los resultados de las diferencias entre las respuestas de afrontamiento adecuado/inadecuado y el estado civil de los padres (Tabla 45), los porcentajes son similares para los alumnos de padres casados y los no casados.

Tabla 45

Tipo de afrontamiento en función del estado civil de los padres del estudiante

Afrontamiento	Estado civil de los padres					
	Casado		No casado		Total	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Inadecuado	70	27,6	30	30	100	28,2
Adecuado	184	72,4	70	70	254	71,8
Total	**254**	**100**	**100**	**100**	**354**	**100**

2.2.7. Tipo de afrontamiento en función de la categoría del conflicto

En el análisis de la relación entre las estrategias de afrontamiento y la categoría del conflicto se puede destacar, de la Tabla 46, que el porcentaje de alumnos, en las tres dimensiones del conflicto, que lo resuelve de manera adecuada es mayor que el porcentaje del que lo hace de manera inadecuada. El porcentaje de alumnos que maneja estrategias de afrontamiento para resolver los conflictos entre iguales de manera adecuada (81%) es superior que el de alumnos que resuelven los conflictos personales (64%) y familiares (63%).

Tabla 46

Tipo de afrontamiento en función de la categoría del conflicto

Afrontamiento	Conflicto							
	Entre iguales		Personales		Familiares		Total	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Inadecuado	27	18	32	35,20	33	36,30	92	28,2
Adecuado	117	81,30	59	64,80	58	63,70	234	71,8
Total	**144**	**100**	**91**	**100**	**91**	**100**	**326**	**100**

2.3. Satisfacción con la vida del estudiante

En este apartado se presentan los resultados relativos a los análisis llevados a cabo con la finalidad de conocer posibles diferencias en algunos indicadores personales, académicos y sociales en función de la satisfacción con la vida de los estudiantes.

2.3.1. Satisfacción con la vida en función del sexo del estudiante

En la Tabla 47 se aprecia como la puntuación media en satisfacción es ligeramente más elevada en los chicos (*M* = 18,9) que en las chicas (*M* = 18,3), presentando una desviación típica similar (*M* = 3,9).

Tabla 47

Medias y desviaciones estándar en satisfacción con la vida en función del sexo del estudiante

	Masculino			**Femenino**		
	N	***M***	***DT***	***N***	***M***	***DT***
Satisfacción	293	18,9	3,94	275	18,3	3,97

2.3.2. Satisfacción con la vida en función del curso del estudiante

En cuanto al curso, la Tabla 48 muestra que la puntuación media más alta de satisfacción con la vida está en el curso 1º de PAI (*M* = 21,43) y la más baja en 3º de ESO PMAR (*M* = 13,67).

Tabla 48

Satisfacción con la vida en función del curso del estudiante

Curso	***N***	***M***	***DT***
1º ESO	207	19,01	3,87
2º ESO	199	17,98	4,07
3º ESO	59	19,15	3,51
4º ESO	80	18,98	3,97
1º ESO PMAR	5	16,40	5,18
2º ESO PMAR	10	18,90	3,60
3º ESO PMAR	3	13,67	5,51
1º PAI	7	21,43	1,51
Total	**570**	**18,64**	**3,96**

2.3.3. Satisfacción con la vida en función de la repetición de curso del estudiante

En la Tabla 49 se observa que se dan diferencias entre el alumnado que ha repetido y los que no en cuanto a satisfacción, siendo superior la media de la puntuación de las respuestas en aquéllos que no han repetido (*M* = 19,11).

Tabla 49

Satisfacción con la vida en función de la repetición de curso del estudiante

Repetición	*N*	*M*	*DT*
Si	169	17,55	4,34
No	397	19,11	3,73

2.3.4. Satisfacción con la vida en función del estado civil de los padres del estudiante

En relación al estado civil de los padres, en la Tabla 50 la media de satisfacción con la vida es superior en los alumnos de padres casados (*M* = 19,03). La puntuación media más baja se corresponde con la de los estudiantes que conviven con progenitores viudos (*M* = 15,46).

Tabla 50

Satisfacción con la vida en función del estado civil de los padres del estudiante

Estado civil de los padres	*N*	*M*	*DT*
Casado	404	19,03	3,92
Divorciado	90	17,81	3,83
Separado	40	18,30	3,96
Soltero	11	16,09	4,13
Viudo	13	15,46	4,31
Otros	8	18,38	2,77
Total	**566**	**18,64**	**3,97**

2.3.5. Satisfacción con la vida en función del conflicto

En la Tabla 51 se observa la puntuación media en satisfacción con la vida en los distintos tipos de conflicto. El grupo de estudiantes que sufre conflictos entre iguales muestra una media ligeramente superior (*M* = 18,94) a la de los otros dos grupos. La puntuación media de satisfacción en cuanto a conflictos violentos (*M* = 18,87) es también ligeramente superior a la media de conflictos no violentos.

Tabla 51

Satisfacción con la vida en función del tipo de conflicto. Criterio 1 y 2

Conflictos	***N***	***M***	***DT***
Criterio 1. Conflictos según las personas que intervienen			
Entre iguales	210	18,94	4,00
Personales	129	18,17	3,58
Familiares	89	18,13	4,21
Total	428	18,55	3,94
Criterio 2. Conflictos según la presencia de violencia			
Violentos	151	18,87	3,92
No violentos	394	18,52	3,93
Total	**545**	**18,62**	**3,92**

2.3.6. Satisfacción con la vida en función de las estrategias de afrontamiento

La Tabla 52 muestra la puntuación media en satisfacción en los distintos grupos de afrontamiento. En el grupo de estudiantes que presenta estrategias de afrontamiento adecuadas la puntuación media es más elevada (*M* = 19,44) que en el colectivo que refleja un modo de afrontamiento inadecuado (*M* = 16,80).

Tabla 52

Satisfacción con la vida en función del tipo de afrontamiento

Afrontamiento	***N***	***M***	***DT***
Inadecuado	114	16,80	4,72
Adecuado	255	19,44	3,29

2.4. Sentimientos de soledad del estudiante

2.4.1. Sentimientos de soledad en función del sexo del estudiante

La media de las chicas en sentimiento de soledad (*M* = 47,75) es ligeramente superior a la de los chicos (*M* = 47,52), tal y como se observa en la Tabla 53.

Tabla 53

Sentimientos de soledad en función del sexo del estudiante

Sexo	***N***	***M***	***DT***
Masculino	255	47,52	4,26
Femenino	243	47,75	3,61

2.4.2. Sentimientos de soledad en función del curso del estudiante

Los alumnos de 1º de ESO, con una puntuación media inferior en soledad (*M* = 46,87), se sienten menos solos que el resto de los alumnos. Las puntuaciones medias en soledad de los alumnos del curso 1º de PAI (*M* = 49,33) son superiores al resto de los cursos (Tabla 54).

Tabla 54

Sentimientos de soledad en función del curso del estudiante

Curso	***N***	***M***	***DT***
1º ESO	177	46,87	4,06
2º ESO	179	48,04	3,55
3º ESO	51	47,35	3,50
4º ESO	71	47,32	3,66
1º ESO PMAR	5	48,00	6,96
2º ESO PMAR	9	48,77	6,65
3º ESO PMAR	2	47,00	2,83
1º PAI	6	49,33	8,80
Total	**500**	**47,48**	**3,95**

2.4.3. Sentimientos de soledad en función de la repetición de curso del estudiante

Tal y como se presenta en la Tabla 55, la puntuación media en soledad de los alumnos repetidores es más elevada (*M* = 48,19) que en los no repetidores (*M* = 47,19).

Tabla 55

Sentimientos de soledad por repetición de curso del estudiante

Repetición de curso	***N***	***M***	***DT***
Si	149	48,19	4,49
No	345	47,19	3,69

2.4.4. Sentimientos de soledad en función del conflicto

La media de la puntuación en soledad en el grupo de estudiantes que padece conflictos entre iguales (47,88) es superior a la media de los estudiantes que expresan tener problemas familiares y también personales, siendo la media del grupo que ha vivenciado conflictos personales inferior en sentimientos de soledad (46,73) que la de los otros dos grupos. Tal y como se presenta en la Tabla 56, en la categoría de conflictos violentos se encuentra la puntuación media más elevada de sentimientos de soledad (*M* = 48,02).

Tabla 56

Soledad en función del tipo de conflicto. Criterio 1 y 2

Conflictos	***N***	***M***	***DT***
Criterio 1: Conflictos según las personas que intervienen			
Entre iguales	187	47,88	4,08
Personales	113	46,73	3,77
Familiares	78	47,46	3,90
Total	378	47,44	3,97
Criterio 2: Conflictos violentos			
Violentos	130	48,02	4,44
No violentos	347	47,27	3,79
Total	**477**	**47,47**	**3,99**

2.4.5. Sentimientos de soledad en función de las estrategias de afrontamiento

En la Tabla 57 se puede comprobar que el grupo de estudiantes que presenta un afrontamiento inadecuado comparte una puntuación media ligeramente más elevada en la dimensión sentimiento de soledad (*M* = 47,68) frente a los demás grupos.

Tabla 57

Soledad en función del tipo de afrontamiento

Afrontamiento	***N***	***M***	***DT***
Inadecuado	109	47,68	4,38
Adecuado	227	47,49	3,74

2.5. Mediación

2.5.1. Porcentaje de respuestas de los alumnos que conocen y utilizan la mediación en función del sexo del estudiante

En la Tabla 58 se observa que un 50% del alumnado de la muestra conoce la mediación y un 17% la ha utilizado para resolver los conflictos. En relación al sexo, el 46% de los chicos y el 55% de las chicas encuestadas conoce la mediación. También se dan diferencias en su utilización, el 12% de los chicos y el 21% de las chicas resuelve los problemas a través de la misma.

Tabla 58

Mediación en función del sexo del estudiante. Criterio 1: conocimiento, y criterio 2: utilización

Mediación	**Sexo**					
	Masculino		**Femenino**		**Total**	
	N	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
	Criterio 1. Conocen la mediación					
Sí	125	46,0	146	55,7	271	50,7
No	147	54,0	116	44,3	263	49,3
Total	272	100	262	100	534	100
	Criterio 2. Utilizan la mediación					
Sí	26	12,7	43	21,3	69	17,0
No	178	87,3	159	78,7	337	83,0
Total	**204**	**100**	**202**	**100**	**406**	**100**

2.5.2. Porcentaje de respuestas de los alumnos que conocen la mediación y su distribución por curso

Dentro de cada curso, se reflejan diferencias en los porcentajes en relación al conocimiento de mediación (Tabla 59). Los cursos con mayor porcentaje de alumnado que conoce la mediación son 1º de ESO PMAR (83%) y 2º de ESO PMAR (80%).

Tabla 59

Conocimiento de la mediación en función del curso del estudiante

Curso	Conocen la mediación					
	Sí		No		Total	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
1º ESO	111	55	91	45	202	100
2º ESO	81	42,6	109	57,4	190	100
3º ESO	26	52	24	48	50	100
4º ESO	33	49,3	34	50,7	67	100
1º ESO PMAR	5	83,3	1	16,7	6	100
2º ESO PMAR	8	80	2	20	10	100
3º ESO PMAR	1	33,3	2	66,7	3	100
1º PAI	5	71,4	2	28,6	7	100
Total	**270**	**50**	**265**	**50**	**535**	**100**

2.5.3. Porcentaje de respuestas de los alumnos que conocen la mediación y su distribución por centro escolar

Con respecto al conocimiento de la mediación que tienen los alumnos de los tres centros, los resultados señalan la existencia de diferencias entre el colegio concertado de Zaragoza y los otros dos centros públicos (Tabla 60). El 7% de los alumnos del colegio concertado conoce la mediación, porcentaje muy inferior al del IES rural (40%) y IES de Zaragoza (52%).

Tabla 60

Conocimiento de la mediación en función del centro escolar

Conocen la mediación	Centro escolar							
	IES Zgz		Concertado Zgz		IES rural		Total	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Sí	141	52	20	7,4	110	40,6	271	100
No	106	40	142	53,6	17	6,4	265	100
Total	**247**	**92**	**162**	**61**	**127**	**47**	**536**	**100**

2.5.4. Conocimiento de la mediación en función de la repetición de curso del estudiante

En relación al conocimiento de la mediación que tienen los alumnos que han repetido curso, en la Tabla 61 se observa mayor porcentaje de estudiantes que conoce la mediación y ha repetido curso (54%). En cambio, los alumnos que no han repetido curso manifiestan conocer menos el recurso (49%).

Tabla 61

Conocimiento de la mediación en función de la repetición de curso del estudiante

Conocen la mediación	Repetición de curso					
	Sí		No		Total	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Sí	85	54,1	184	49,2	269	50,7
No	72	45,9	190	50,8	262	49,3
Total	**157**	**100**	**374**	**100**	**531**	**100**

2.5.5. Conocimiento de la mediación en función del estado civil de los padres del estudiante

De la Tabla 62 se puede señalar que el porcentaje de alumnado de padres casados (51%), solteros (60%) y viudos (58%) que conoce la mediación es superior frente a los que no la conoce.

Tabla 62

Conocimiento de la mediación en función del estado civil de los padres del estudiante

Conocen la mediación	Centro escolar													
	Casado		Divorciado		Separado		Soltero		Viudo		Otros		Total	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Sí	198	51,7	42	48,3	14	37,8	6	60,0	7	58,3	2	40,0	269	50,1
No	185	48,3	45	51,7	23	62,2	4	40,0	5	41,7	3	60,0	265	49,9
Total	**383**	**100**	**87**	**100**	**37**	**100**	**10**	**100**	**12**	**100**	**5**	**100**	**534**	**100**

2.5.6. Conocimiento de la mediación en función de la solución de problemas a través de la misma

En la Tabla 63 se aprecia que un 25% de los estudiantes que conoce la mediación la ha utilizado para solucionar los problemas. Por otro lado, llama la atención que un 2% que no la conoce la ha utilizado.

Tabla 63

Conocimiento y utilización de la mediación

Conocen la mediación	Utilizan la mediación					
	Sí		No		Total	
	N	%	*N*	%	*N*	%
Sí	65	25,3	192	74,7	257	100
No	4	2,7	144	97,3	148	100
Total	**69**	**17**	**336**	**83**	**405**	**100**

2.5.7. Conocimiento y utilización de la mediación en función de los casos de conflicto con violencia y acoso

El conocimiento y utilización del recurso de mediación se encuentran mediatizados por la presencia de violencia y acoso. En la Tabla 64 se aprecia que en los estudiantes con problemas violentos el porcentaje de conocimiento de la mediación es el 28% frente a los que no han sufrido un conflicto violento y conocen el recurso (72%).

Tabla 64

Conocimiento de la mediación en función de la presencia de conflictos con violencia

Conflicto violento	Conocen la mediación					
	Sí		No		Total	
	N	%	*N*	%	*N*	%
Sí	74	28	68	27,6	142	27,8
No	190	72	178	72,4	368	72,2
Total	**264**	**100**	**246**	**100**	**510**	**100**

En la Tabla 65 los porcentajes son muy similares a los anteriores, los alumnos que utilizan la mediación y han manifestado un conflicto violento son el 29%. Por otro lado, el

grupo de estudiantes que no utiliza la mediación y manifiesta un conflicto sin violencia representan el 74%.

Tabla 65

Utilización de la mediación en función de la presencia de conflictos con violencia

Conflicto violento	Utilizan la mediación					
	Sí		No		Total	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Sí	19	29,7	82	25,9	101	26,5
No	45	70,3	235	74,1	280	73,5
Total	**64**	**100**	**317**	**100**	**381**	**100**

En la Tabla 66 el porcentaje de los estudiantes que ha vivido una situación de acoso y conoce la mediación (9%) es muy inferior al grupo de los que no sufre acoso (90%).

Tabla 66

Conocimiento de la mediación en función de la presencia de acoso

Acoso	Conocen la mediación					
	Sí		No		Total	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Sí	22	9,4	16	7,5	38	8,5
No	213	90,6	197	92,5	410	91,5
Total	**235**	**100**	**213**	**100**	**448**	**100**

En la Tabla 67 el porcentaje de adolescentes que ha manifestado acoso y utiliza la mediación (19%) es inferior al del grupo que no ha vivido el acoso y la ha utilizado (81%).

Tabla 67

Utilización de la mediación en función de la presencia de acoso

Acoso	Utilizan la mediación					
	Sí		No		Total	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Sí	11	19	15	5,4	26	7,7
No	47	81	263	94,6	310	92,3
Total	**58**	**100**	**278**	**100**	**336**	**100**

2.5.8. Estrategias de afrontamiento en función del conocimiento y utilización de la mediación

La Tabla 68 representa las medias de las puntuaciones de afrontamiento, es decir, las diferencias en afrontamiento adecuado e inadecuado para los individuos que conocen y no conocen la mediación. La tendencia general es similar. No obstante, en el grupo de afrontamiento adecuado la puntuación media de los sujetos que conocen la mediación es más elevada (*M* = 2,24), aunque con escasa diferencia, frente a la puntuación media de los que no la conocen (*M* = 2,22). Se puede observar una ligera tendencia a un manejo inadecuado en los sujetos que desconocen la mediación.

Tabla 68

Conocimiento de la mediación y tipo de estrategias de afrontamiento

Afrontamiento	Conocimiento de la mediación	*N*	*M*	*DT*
Adecuado	Sí	252	2,24	,84
	No	232	2,22	,83
Inadecuado	Sí	251	1,72	,71
	No	232	1,76	,68

En la Tabla 69 se muestra la puntuación media en función de la utilización de la mediación en las distintas dimensiones de afrontamiento. En el caso de los sujetos que utilizan la mediación, se aprecia que las puntuaciones medias en la variable afrontamiento adecuado son similares. Por otra parte, la media de las puntuaciones en afrontamiento inadecuado de los sujetos que utilizan la mediación es superior (*M* = 1,83) a los que no la utilizan (*M* = 1,68).

Tabla 69

Utilización de la mediación y tipo de estrategias de afrontamiento

Afrontamiento	Utilización de la mediación	*N*	*M*	*DT*
Adecuado	Sí	62	2,20	,86
	No	301	2,19	,85
Inadecuado	Sí	62	1,83	,70
	No	300	1,68	,70

2.5.9. Análisis del perfil medio del estudiante en relación al conocimiento y utilización de la mediación

Como continuación del análisis, se procede a la interpretación del perfil medio del estudiante que conoce y utiliza la mediación frente al que no.

El alumnado de ESO con mayor probabilidad de conocer y utilizar la mediación, sería una adolescente con 14 años de edad, que estudia 2º de ESO en el centro escolar público IES de Zaragoza que no ha repetido curso. Con un promedio de calificaciones de 6,4 ligeramente más bajo que el perfil de los alumnos que no conocen y no utilizan la mediación. Residente en un pueblo cercano a Zaragoza. La familia de esta alumna estaría compuesta por una pareja casada con dos hijos. El conflicto entre iguales es el tipo de problema que prevalece en los estudiantes de este perfil. Resuelve los problemas a través de estrategias adecuadas. La puntuación en soledad es más alta (M = 48,19) y, además, en satisfacción con la vida su valor es menor (M = 17,92).

Por otra parte, el perfil medio de los alumnos que no conocen la mediación y, por lo tanto, no la utilizan sería: un estudiante de 13,53 años de edad de 1ºESO del centro escolar público IES de Zaragoza, que no ha repetido curso. Estos estudiantes tienen un promedio de calificaciones de 6,5. La población de residencia está localizada en una zona rural próxima al núcleo urbano. Como promedio estos alumnos tienen 1 hermano y viven con sus padres que están casados. La categoría del conflicto que predomina es el conflicto entre iguales, de este conflicto no se infiere violencia. En los casos en los que se da un conflicto con violencia, el tipo de violencia relacionada tiene lugar dentro del colegio. Estos estudiantes no mencionan la palabra acoso cuando describen el conflicto. Resuelven los problemas a través de estrategias adecuadas. El valor de sentimientos de soledad (M = 47,10) es el más bajo de los 2 perfiles analizados. Por otra parte, el valor de satisfacción con la vida (M = 18,98) es mayor.

Tras el resultado del análisis del perfil medio del estudiante que conoce y utiliza la mediación no se aprecian apenas diferencias respecto a los que no conocen ni utilizan este recurso escolar (Apéndice Tabla E).

3. Estadística inferencial

3.1. Características académicas

En la Tabla 70 se analiza la relación de la variable sexo y las variables académicas: repetición de curso y promedio de calificaciones, siendo las diferencias significativas.

En función del sexo, resulta mayor el porcentaje de chicos (38%) que ha repetido curso que el porcentaje de chicas (22%).

En la variable académica promedio de calificaciones se puede observar que las chicas (6,5 punto) presentan un promedio más alto que los chicos (6 puntos).

Tabla 70

Síntesis de resultados de t-Student para las variables académicas en función del sexo del estudiante

	Sexo	***N***	***M***	***DT***	***t de Student***	***p***
Repetición de curso	Mujer	273	,22	,42	4,34	< ,001
	Varón	294	,38	,48		
Promedio de calificaciones	Mujer	252	6,5	1,35	4,229	< ,001
	Varón	270	5,96	1,57		

3.2. Conflicto

Los resultados obtenidos en relación a las tres categorías del conflicto (personal, familiar y entre iguales) y las siguientes variables analizadas: sexo, curso, centro escolar y estado civil de los padres, muestran que se dan diferencias estadísticamente significativas, según la prueba Chi-cuadrado (Tabla 71).

En función del sexo, se observa en el grupo de las chicas un elevado porcentaje de conflictos entre iguales (60%). Por otra parte, los chicos expresan en mayor proporción, conflictos familiares (55%) y personales (53%) que las chicas.

En 1º de ESO se da un mayor porcentaje de conflictos entre iguales (46%), mientras que en 4º de ESO los estudiantes presentan más conflictos personales (46%). También en los cursos de 1º y 2º de ESO PMAR se observa un mayor porcentaje de conflictos entre iguales además de familiares.

En relación al centro escolar, la diferencia más notable está en el IES público de población rural, con el porcentaje más bajo de conflictos familiares (16%) frente al más alto en IES público de Zaragoza (37%).

Según el estado civil de los padres de los estudiantes, se da un mayor número de conflictos familiares en aquellos estudiantes que conviven con padres “no casados”, es decir personas divorciadas, separadas o viudas (42%), que en aquellos que residen con padres “casados”, es decir parejas que conviven en la misma familia de origen (23%). Por otra parte,

es mayor el porcentaje de los alumnos de padres casados que manifiestan conflictos personales (30%) y también entre iguales (46%), frente a los alumnos que conviven con padres no casados con un 18% de conflictos personales y 38% entre iguales.

Por otra parte, es interesante detallar sobre la dimensión conflicto violento que presenta diferencias significativas en la variable curso (Tabla 72).

El alumnado que más casos de conflictos violentos describe se encuentra en 1º de ESO (71 casos). El dato más relevante se encuentra en 3º de ESO PMAR, ya que presenta un porcentaje de conflictos violentos del 66% (son 3 los alumnos encuestados en este curso).

Tabla 71

Síntesis de resultados de X^2 para las categorías del conflicto: entre iguales, personal y familiar

	N	***X^2***	***p***
Sexo	430	9,79	,007
Curso	478	28,30	< ,05
Centro Escolar	479	20,20	< ,05
Repetición de curso	473	4,80	,09
Estado civil de los padres	475	19,52	< ,05

Tabla 72

Síntesis de resultados de X^2 para conflicto violento

	N	***X^2***	***p***
Sexo	546	,07	,78
Curso	548	20,91	< ,05
Estado civil de los padres	544	,07	,79

3.3. Estrategias de afrontamiento

En la Tabla 73 se analiza la relación entre las dos dimensiones del afrontamiento (adecuado e inadecuado) y diferentes variables según la prueba Chi-cuadrado, siendo significativa en la variable categoría del conflicto. El porcentaje de alumnos que maneja estrategias de afrontamiento para resolver los conflictos entre iguales de manera adecuada (81%) es superior al de alumnos que resuelven los conflictos personales (64%) y familiares (63%).

Se constata en la comparación estadística entre el tipo de afrontamiento adecuado e inadecuado y el resto de las variables: curso, centro, estado civil de los padres y repetición de curso, que no se encuentran diferencias significativas.

Tabla 73

Síntesis de resultados de X^2 para tipo de afrontamiento adecuado e inadecuado

	N	***X^2***	***p***
Curso	369	7,49	,379
Centro escolar	356	2,18	,336
Repetición de curso	364	1,88	,171
Estado civil de los padres	354	,21	,646
Categoría del conflicto	326	11,45	< ,05

Mediante la prueba t de *Student* se ha comprobado que las diferencias significativas se dan en la variable sexo y afrontamiento adecuado (Tabla 74). El porcentaje de chicas que han puesto en marcha estrategias adecuadas de afrontamiento (72%) es mayor que el de los chicos (65%).

Se presentan a continuación las dimensiones de afrontamiento en relación al sexo que han obtenido resultados significativos: autocrítica (AUC), evitación de problemas (EVP), expresión emocional (EEM), apoyo social (APS) y pensamiento desiderativo (PSD). En cambio, no aparecen diferencias significativas para el resto de las dimensiones de afrontamiento.

Tabla 74

Síntesis de resultados de t-Student para las dimensiones de afrontamiento en función del sexo

	Sexo	***N***	***M***	***DT***	***t de Student***	***p***
Resolución de problemas	Mujer	259	2,66	1,17	1,844	> ,05
	Varón	254	2,47	1,16		
Autocrítica	Mujer	258	1,29	1,21	-2,217	,027
	Varón	254	1,53	1,22		
Expresión emocional	Mujer	257	2,19	1,17	2,619	,009
	Varón	254	1,91	1,20		
Pensamiento desiderativo	Mujer	258	2,85	1,02	3,058	,002
	Varón	254	2,55	1,16		
Apoyo Social	Mujer	258	2,76	1,14	5,346	< ,001
	Varón	254	2,21	1,19		
Reestructuración cognitiva	Mujer	257	1,82	1,12	-,262	> ,05
	Varón	254	1,85	1,08		
Evitación de problemas	Mujer	258	1,52	1,05	-3,016	,003
	Varón	254	1,80	1,08		
Retirada Social	Mujer	258	1,20	1,01	-,770	> ,05
	Varón	254	1,27	1,02		
Adecuado problema	Mujer	259	2,25	,93	1,071	> ,05
	Varón	254	2,16	,097		
Adecuado emoción	Mujer	258	2,47	,98	4,706	< ,001
	Varón	254	2,06	,99		
Inadecuado problema	Mujer	258	2,18	,69	,088	> ,05
	Varón	254	2,18	,83		
Inadecuado emoción	Mujer	258	1,25	,93	-1,853	> ,05
	Varón	254	1,40	,94		
Manejo adecuado	Mujer	259	2,36	,78	3,517	< ,001
	Varón	254	2,11	,84		
Manejo inadecuado	Mujer	258	1,72	,64	-1,207	> ,05
	Varón	254	1,79	,74		

Tras el resultado del análisis de la prueba ANOVA se han encontrado diferencias significativas en la variable conflicto (personal, familiar y entre iguales) y varias dimensiones del afrontamiento (Tabla 75).

Tabla 75

Síntesis de resultados de ANOVA para las dimensiones de afrontamiento por las categorías del conflicto

Afrontamiento	Conflictos			*F Brown-Forsythe*	*p*
	Entre iguales (N = 205)	Personales (N = 128)	Familiares (N = 89)		
	M (DT)	*M (DT)*	*M (DT)*	*ANOVA*	
Resolución de problemas	2,73 (1,17)	2,72 (1,13)	2,12 (1,1)	10,19	< ,001
Autocrítica	1,09 (1,09)	2,08 (1,24)	1,26 (1,05)	31,61	< ,001
Expresión emocional	2,33 (1,13)	1,72 (1,17)	1,81 (1,28)	12	< ,001
Pensamiento desiderativo	2,71 (1,05)	2,69 (1,1)	2,64 (1,19)	,1	> ,05
Apoyo Social	2,89 (1,08)	2,26 (1,16)	1,96 (1,17)	24,43	< ,001
Reestructuración cognitiva	1,9 (1,13)	2,1 (1,04)	1,71 (1,03)	3,72	,025
Evitación de problemas	1,74 (1,1)	1,57 (,97)	1,82 (1,15)	1,65	>,05
Retirada Social	1,1 (1,05)	1,39 (,94)	1,28 (,95)	3,61	,028
Manejo adecuado	2,46 (,76)	2,2 (,78)	1,9 (,78)	16,97	< ,001
Manejo inadecuado	1,66 (,64)	1,93 (,71)	1,75 (,62)	6,81	,001

A continuación, tras realizar las comparaciones múltiples, utilizando para ello la prueba de Tamhane se han encontrado los siguientes resultados entre las estrategias de afrontamiento y la variable tipo de conflicto (entre iguales, personal y familiar). En la Tabla 76 se observa diferencias significativas en diez dimensiones de afrontamiento.

Tabla 76

Síntesis de resultados de Tamhane para las dimensiones de afrontamiento y las categorías del conflicto

Variables	Conflictos		
	Entre iguales (CI)	Personales (CP)	Familiares (CF)
Resolución de problemas			
CI	–	-,007	-,609**
CP	,007	–	-,602**
CF	,609**	,602**	–
Autocrítica			
CI	–	,989**	,165
CP	-,989**	–	-,824**
CF	-,165	,824**	–

Variables	Conflictos		
	Entre iguales (CI)	**Personales (CP)**	**Familiares (CF)**
Expresión emocional			
CI	–	-,606**	-,521*
CP	,606**	–	,085
CF	,521*	-,085	–
Pensamiento desiderativo			
CI	–	-,016	-,064
CP	,016	–	-,048
CF	,064	,048	–
Apoyo social			
CI	–	-,628**	-,925**
CP	,628**	–	-,297
CF	,925**	,297	–
Reestructuración cognitiva			
CI	–	,207	-,187
CP	-,207	–	-,394*
CF	,187	,394*	–
Evitación de problemas			
CI	–	-,170	,083
CP	,170	–	,253
CF	-,083	-,253	–
Retirada social			
CI	–	,287*	,179
CP	-,287*	–	-,108
CF	-,179	,108	–
Adecuado problema			
CI	–	,095	-,403*
CP	-,095	–	-,498**
CF	,403*	,498**	–
Adecuado emoción			
CI	–	-,614**	-,720**
CP	,614**	–	-,106
CF	,720**	,106	–
Inadecuado problema			
CI	–	-,093	,009
CP	,093	–	,103
CF	-,009	-,103	–

Variables	Conflictos		
	Entre iguales (CI)	**Personales (CP)**	**Familiares (CF)**
Inadecuado emoción			
CI	–	,638**	,172
CP	-,638**	–	,466**
CF	-,172	,466**	–
Manejo adecuado			
CI	–	-,259*	-,561**
CP	,259*	–	-,302*
CF	,561**	,302*	–
Manejo inadecuado			
CI	–	,273*	,091
CP	-,273*	–	-,182
CF	-,091	,182	–

*. Las diferencias entre las medias son significativas en el nivel ,01 (bilateral).
**. Las diferencias entre las medias son significativas en el nivel ,001 (bilateral).

En el análisis de las correlaciones entre las variables afrontamiento (adecuado e inadecuado) y las variables satisfacción y los dos factores del cuestionario de soledad por separado, se han obtenido los siguientes resultados (Tabla 77).

Tabla 77

Correlaciones entre afrontamiento con satisfacción y soledad

	Sentimientos de soledad			**Apoyo social**			**Satisfacción**		
	Correlación de Pearson	***Sig. (bilateral)***	***N***	***Correlación de Pearson***	***Sig. (bilateral)***	***N***	***Correlación de Pearson***	***Sig. (bilateral)***	***N***
Manejo adecuado	-,223**	< ,001	481	,339**	< ,001	474	,298**	< ,001	514
Manejo inadecuado	,259**	< ,001	480	-,161**	< ,001	473	-,166**	< ,001	513

**. Las diferencias entre las medias son significativas en el nivel ,001 (bilateral).

La puntuación de sentimientos de soledad correlaciona negativamente con afrontamiento adecuado y positivamente con el inadecuado (p < ,001 para ambas). De manera complementaria, el apoyo social correlaciona positivamente con un manejo adecuado y negativamente con el inadecuado (p < ,001 para ambas). En la escala de satisfacción la correlación con el afrontamiento adecuado es también positiva, siendo negativa asimismo con el afrontamiento inadecuado (p < ,001 para ambas).

En el análisis de la contribución diferencial de las variables satisfacción con la vida y soledad a la hora de predecir el afrontamiento adecuado o inadecuado de la situación se ha establecido una ecuación de regresión lineal múltiple por el método *Stepwise* con el objetivo de averiguar cuáles son las variables realmente significativas a la hora de pronosticar este tipo de afrontamiento. Este método evita el problema de la multicolinealidad al no introducir variables en la ecuación que puedan estar relacionadas con las que ya se han introducido, evitando la duplicidad de variables independientes.

En la Tabla 78 se puede observar que la primera variable introducida es el componente red social de la escala UCLA, que explica por sí solo el 11% de la variabilidad de la variable afrontamiento adecuado. La regresión resultante es significativa (F = 57,48) por lo que se puede continuar con la introducción de las variables restantes por orden de importancia.

La siguiente variable en entrar en la ecuación es la satisfacción con la vida que explica un 2%, resultando una ecuación de regresión múltiple que explica conjuntamente el 13% de la variabilidad del afrontamiento adecuado. La ecuación es significativa pero la introducción de la tercera variable no mejora la significación por lo que el proceso se detiene aquí.

Por lo tanto, se puede afirmar que la variable afrontamiento adecuado depende de la red social y de la satisfacción, ambos con coeficientes positivos (,045 y ,035) de tal manera que cuanto mayor puntuación se obtenga en alguna de estas variables o en ambas, mayor será el afrontamiento adecuado.

No obstante, se debería matizar que existen otras variables que influyen en el afrontamiento adecuado ya que queda un 86% sin explicar, pero que no son las que se han propuesto en este estudio.

Tabla 78

Regresión lineal múltiple en función del afrontamiento adecuado

Variable	**Afrontamiento adecuado (coeficientes)**	
	Modelo 1	**Modelo 2**
(Constante)	,486	,295
Red social	,061**	,045**
Satisfacción		,035*
R^2	,114	,135
ΔR^2	,114	,021
F	57,48**	34,70**
ΔF	57,48**	10,68*

Nota: N = 448; * $p < ,01$, ** $p < ,001$

La ecuación indica que se espera un valor medio de partida de ,295 en las puntuaciones de afrontamiento adecuado para un sujeto con 0 puntos en red social y en satisfacción. Por cada unidad que se incremente la puntuación en red social el afrontamiento adecuado aumentará en ,045 unidades y por cada unidad que se incremente la puntuación en satisfacción el afrontamiento adecuado aumentará en ,035. Y a la inversa, si disminuye cualquiera de estas variables en una unidad la variable dependiente disminuirá en las cantidades mencionadas.

Los coeficientes de regresión tipificados de la ecuación de regresión para el afrontamiento adecuado fueron $\beta_{\text{Red social}}$ = ,249 y $\beta_{\text{Satisfacción}}$ = ,169 indicando la mayor contribución de la variable Red social a la hora de explicar la variación del afrontamiento adecuado.

$$A_A = ,295 + ,045 \cdot Red\ Social + ,035 \cdot Satisfacción$$

Análogamente se ha realizado el análisis para la variable afrontamiento inadecuado (Tabla 79).

En esta ocasión, de las tres variables propuestas, tan sólo la variable sentimientos de soledad es lo suficientemente importante como para entrar en la ecuación, con lo que resulta una ecuación de regresión lineal simple. Dicha variable explica un 7% de la variabilidad del afrontamiento inadecuado con una *F* muy significativa.

Tabla 79

Regresión lineal múltiple en función del afrontamiento inadecuado

Variable	Afrontamiento inadecuado (coeficientes)
	Modelo 1
(Constante)	1,064
Sentimientos de soledad	,038**
R^2	,078
F	37,72**

Nota: N = 447; * *p* < ,01, ** *p* < ,001

Como indica la ecuación se parte de un manejo inadecuado medio de 1,064 para un valor 0 de sentimientos de soledad. Por cada unidad que se incremente esta variable el manejo inadecuado se incrementa en ,038, y a la inversa.

$$A_I = 1{,}064 + ,038 \cdot Sentimientos\ de\ soledad$$

Para el caso del afrontamiento inadecuado el coeficiente de regresión tipificado fue de $\beta_{\text{Sentimientos de soledad}}$ = ,280.

3.4. Satisfacción con la vida del estudiante

Mediante la prueba de t de *Student*, en el estudio de la satisfacción con la vida se ha obtenido diferencias significativas en la variable sexo (Tabla 80). La puntuación media en satisfacción es más elevada en los chicos (*M* = 18,98) que en las chicas (*M* = 18,32).

Tabla 80

Síntesis de resultados de t-Student para satisfacción con la vida en función del sexo del estudiante

	Sexo	***N***	***M***	***DT***	***t de Student***	***p***
Satisfacción	Mujer	275	18,32	3,97	-2,008	,045
	Varón	293	18,98	3,94		

También se dan diferencias significativas en cuanto a satisfacción en la variable repetición de curso (Tabla 81). La media de la puntuación satisfacción con la vida de las respuestas del alumnado que no ha repetido curso (*M* = 19,11) es superior a la media de los estudiantes que han repetido algún curso (*M* = 17,55).

Tabla 81

Síntesis de resultados de t-Student para satisfacción con la vida y repetición de curso del estudiante

	Repetición de Curso	***N***	***M***	***DT***	***t de Student***	***p***
Satisfacción	Sí	168	17,55	4,34	4,083	< ,001
	No	397	19,11	3,73		

Tras el resultado del análisis de la prueba ANOVA se han encontrado diferencias significativas en función del curso (*F* = 2,739; *p* = ,008). De la misma manera, ANOVA indica que se dan diferencias significativas entre satisfacción con la vida y el estado civil de los padres del estudiante (*F* = 4,331; *p* = ,001).

El análisis posterior de las variables significativas entre satisfacción con la vida y los diferentes cursos (Apéndice Tabla F) pone de manifiesto dos posibles combinaciones entre los

grupos: un grupo formado por 3º ESO PMAR, 1º de ESO PMAR y 2º de ESO y, por otro lado, el resto de cursos. De manera que los cursos 1º y 3º de ESO PMAR junto a 2º de ESO formarían un grupo con los alumnos que puntúan más bajo en satisfacción, y el grupo con mejor puntuación estaría compuesto por los alumnos de los cursos restantes, es decir, 1º, 3º, 4º de ESO y 2º de ESO PMAR. Estas puntuaciones medias oscilan entre la puntuación más baja (*M* = 13,66) que corresponde a 3º ESO de PMAR y la más alta en satisfacción (*M* = 19,15) de 3º de ESO.

En relación al estado civil de los padres, la satisfacción con la vida de los hijos de los progenitores viudos es la más baja (*M* = 15,46), frente a la satisfacción que manifiestan los hijos de parejas casadas (*M* = 19) (Apéndice Tabla G).

3.5. Sentimientos de soledad del estudiante

Los resultados de la prueba t de *Student* constatan la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre alumnos que han repetido algún curso y alumnos no repetidores, siendo el valor de soledad superior en repetidores (Tabla 82). La puntuación media en soledad de los alumnos repetidores es más elevada (*M* = 48,19) que en los no repetidores (*M* = 47,19).

Tabla 82

Síntesis de resultados t-Student para sentimiento de soledad y repetición de curso del estudiante

	Repetición de Curso	***N***	***M***	***DT***	***t de Student***	***p***
Soledad	Sí	149	48,19	4,49	2,393	,017
	No	345	47,19	3,69		

El valor resultante al analizar las distintas categorías de conflictos y la dimensión soledad con ANOVA (Apéndice Tabla H), indica que se dan diferencias significativas (*F* = 3,031; *p* = ,049). El resultado significativo viene dado por la diferencia en soledad entre los grupos con conflictos personales (*M* = 46,76) y el grupo con conflictos entre iguales (*M* = 47,88). La media de la puntuación en soledad en el grupo de estudiantes que padece conflictos entre iguales es superior (47,88) a la media de los estudiantes que comparten problemas familiares y también personales, siendo la media de estos últimos (46,73) inferior en sentimientos de soledad que la de los otros dos grupos.

En cambio, no aparecen diferencias significativas para la soledad entre sexos, ni para las variables: curso, centro escolar, estado civil de los padres.

3.6. Mediación

En el estudio del conocimiento de la mediación mediante la prueba Chi-cuadrado se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre el grupo que conoce la mediación y las variables sexo, curso y centro escolar. En relación al sexo, el 46% de los chicos y el 55% de las chicas encuestadas conoce la mediación. Los cursos con mayor porcentaje de alumnado que conoce la mediación son 1º de ESO PMAR (83%) y 2º de ESO PMAR (80%). Teniendo en cuenta el centro escolar, el 7% de los alumnos del colegio concertado conoce la mediación, porcentaje muy inferior al del IES rural (40%) y IES de Zaragoza (52%).

También se han encontrado diferencias significativas entre los que conocen la mediación y la utilizan (Tabla 83). El estudiante que conoce el servicio de mediación, tiende a utilizarlo más de un modo estadísticamente significativo frente a quien no lo conoce.

Tabla 83

Síntesis de resultados X^2 para conocimiento de la mediación y diferentes variables

Conocen la mediación	***N***	X^2	***p***
Sexo	534	5,096	< ,05
Curso	535	14,042	,05
Centro Escolar	536	164,892	< ,05
Repetición de curso	531	1,081	,299
Estado civil de los padres	534	3,637	,603
Utilizar la mediación	405	33,905	< ,05

Las variables sexo y edad resultan significativas entre los que resuelven los conflictos a través de la mediación (Tabla 84). En relación al sexo, el 12% de los chicos y el 21% de las chicas resuelve los problemas a través de la misma.

Respecto a la edad, se aprecia una tendencia a utilizar la mediación para solucionar los problemas únicamente entre los estudiantes de 16 y 17 años de edad.

Por último, se da una tendencia entre la tutela ejercida por los progenitores de los estudiantes y la utilización de la mediación para solucionar los conflictos.

Tabla 84

Síntesis de resultados X^2 para utilización de la mediación por sexo, edad y tutela

Utilizan la mediación	***N***	***X^2***	***p***
Sexo	534	5,250	< ,05
Edad	146	10,18	< ,01
Tutela	100	4,15	> ,05

En el estudio entre la utilización de la mediación y los tipos de afrontamiento tanto adecuado como inadecuado y de cada una de las dimensiones de afrontamiento por separado, mediante la prueba t de *Student* (Tabla 85), sólo se encuentran diferencias significativas para la dimensión de afrontamiento pensamiento desiderativo (PSD). No se dan diferencias en las restantes dimensiones del afrontamiento.

Tabla 85

Síntesis de resultados t-Student para la utilización de la mediación y afrontamiento (PSD)

	Utilización de la mediación	***N***	***M***	***DT***	***t de Student***	***p***
PSD	Sí	62	2,90	,92	2,256	,026
	No	300	2,60	1,14		

VIII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este apartado se discuten los resultados obtenidos más relevantes, contrastando los hallazgos con investigaciones previas referidas a las diversas cuestiones teóricas y empíricas planteadas. Para facilitar la presentación de los mismos, se sigue el orden de los objetivos y se procede a relacionar cada objetivo con sus principales resultados. Se expone una propuesta de intervención en este ámbito y las conclusiones. Finalmente, se indican las limitaciones de este estudio y se reflexiona sobre las futuras líneas de investigación.

1. El conflicto en la adolescencia y la situación familiar

El objetivo general de este trabajo ha sido estudiar desde una perspectiva psicosocial los conflictos, su afrontamiento en población adolescente y el conocimiento y utilización de la mediación como medida adecuada para resolver los problemas.

Se han identificado los tipos de conflictos más habituales entre la población de estudiantes de ESO, en opinión del alumnado de varios centros escolares de la provincia de Zaragoza y se han analizado las diferencias en función de variables sociodemográficas y académicas.

En primer lugar, entre las características académicas en cuestión de sexo, destaca el predominio del porcentaje de chicos que repiten curso (38%) frente a las chicas (22%). Además, las puntuaciones académicas que obtienen las chicas son superiores a la de los chicos. Estas tendencias han resultado estadísticamente significativas.

Las chicas obtienen mejores resultados académicos y repiten curso en menos ocasiones a pesar de vivenciar mayor conflicto entre iguales y violencia dentro del centro escolar que los chicos. En este sentido, el sexo influye en el tipo de conflicto vivenciado, ya que se observa un elevado porcentaje de los conflictos entre iguales en el grupo de chicas (60%) frente al de chicos (39%), siendo la diferencia significativa. Tradicionalmente, el sexo se ha considerado como un factor de riesgo de la violencia escolar. En los estudios llevados a cabo por Olweus (1998), al igual que en posteriores investigaciones (Andreu et al., 2009; Baldry y Farrintong, 2005), se observa una mayor presencia del sexo masculino en situaciones de violencia escolar, tanto en el papel de agresores como en el papel de víctimas.

Atendiendo al lugar donde se ejerce la violencia, el porcentaje de conflicto violento fuera del colegio que presentan los chicos de esta muestra es superior (27%) al que

experimentan las chicas (23%). Los propios chicos participantes expresan los actos de violencia de la siguiente manera: "le pegué una hostia y una patada en el autobús a uno porque me insultó" o "le pegué un puñetazo en la cabeza porque le quitó una cosa a mi hermano". Aunque la evidencia científica refleja que se da una mayor implicación masculina en situaciones violentas en el aula (Blaya et al., 2006; Latorre y Muñoz, 2001; Pepler et al., 2006; Spriggs et al., 2007), se confirma un cambio de esta tendencia en la actualidad (Ortega, 2008), con predominio del porcentaje de violencia dentro del centro escolar en el grupo de chicas. Como se observa en esta tesis, el porcentaje de las chicas que ha vivido un conflicto violento dentro del centro escolar se manifiesta en el 71% de los casos mientras que en los chicos en un 54%. Un ejemplo de este tipo de situaciones violentas dentro del aula en la que se han visto implicadas las chicas sería: "me pegué con una amiga porque me tiró el borrador y se agachó a ver si yo estaba bien, entonces le pegué cuando ella estaba en posición de cucaracha".

El porcentaje total de conflictos violentos dentro de los centros escolares estudiados (62%) se ajusta a la cifra que Save the Children publica sobre la violencia cotidiana en la infancia, realizada en menores de entre 10 y 17 años, en la que "más de la mitad de los niños y niñas en España afirman haber sufrido algún tipo de violencia o humillación en el colegio, la mayoría burlas, rumores o golpes" (Save the Children, 2018).

Una explicación al conflicto violento entre las chicas viene dada por autores que afirman que las conductas problemáticas de las chicas se manifiestan entre ellas mismas (Dominguez et al., 2017; Martínez et al., 2006; Zabalza, 1999) y utilizan con mayor frecuencia formas verbales, relacionales o indirectas (Defensor del Pueblo-Unicef, 2007). Mientras que las chicas son más proclives a ejercer un tipo de violencia más sutil, como la intimidación, manipulación y el aislamiento social (Cerezo, 1999; Estevéz et al., 2011; Olweus, 2005), los chicos realizan actos de violencia física directa (Oñate y Piñuel, 2005) o amenazas (Cerezo y Alto, 2010; Solberg y Solberg y Olweus, 2003), y se muestran más a menudo como agresores (Díaz-Aguado, 2004).

Entre los conflictos vividos por los estudiantes de ESO de esta investigación, el relativo a las relaciones con los iguales en el contexto escolar, es el principal problema manifestado. Los datos revelan que los conflictos entre iguales (43%) superan a los demás problemas. Dentro de la categoría de los conflictos personales, las dificultades académicas se presentan en el 19% de los encuestados seguido por el sufrimiento ante la enfermedad de un familiar en el 9% de los casos. Estas conclusiones son coherentes con las encontradas en investigaciones previas que confirman que los estresores cotidianos en la infancia se centran en estos tres ámbitos: en el plano personal, en el contexto escolar y en el familiar. Los problemas personales de salud,

como sufrir una enfermedad, los escolares como las bajas calificaciones o el enfrentamiento con el grupo de iguales y el generado en el contexto familiar, principalmente las peleas entre hermanos, son los conflictos más representativos (Trianes et al., 2009; 2011; Trinder et al., 2008).

Al considerar los centros educativos como transmisores culturales de los valores y la socialización de los miembros de la comunidad educativa, los niveles de conflicto violento en el aula pueden constituir un reflejo de la sociedad en la que se integran. De gran relevancia es observar que las conductas violentas en el ámbito escolar se presentan casi a diario (Avilés y Monjas, 2005; Serrano e Iborra, 2005; Cerezo, 2006) y también en edades tempranas (Craig et al., 2000; Wolke et al., 2001). Hay que destacar un descenso progresivo de la etapa escolar en la que comienzan los conflictos violentos, siendo 1º de ESO donde se concentran más este tipo de situaciones (Férnandez et al., 2010). Estos resultados son coincidentes con los de esta investigación, de manera que el grupo de estudiantes que más casos de conflictos violentos describe se encuentra en 1º de ESO (71 casos) con un 36% del total. También es este mismo curso el que presenta mayor proporción de alumnos con conflictos entre iguales (46%) frente a los conflictos personales y los familiares, siendo la diferencia significativa en los dos casos. Cabe mencionar que 1º de ESO es el curso en el que más repiten los alumnos de la muestra (34%) y el que presenta mayor conflictividad.

Según Lucientes (2018), los conflictos que se manifiestan en la etapa de educación secundaria podrían ser heredados de los conflictos originados en primaria, en concreto, los casos de acoso. Tras los resultados de este estudio se puede comprobar que entre los problemas más graves observados se encuentra el acoso escolar, esto es, el 8% de los estudiantes describe como su principal problema haber participado en esta dinámica. De todos ellos, el 6% del alumnado ha sido víctima directa de acoso. Este dato se aproxima a la cifra de víctimas de acoso escolar que se presenta entre el alumnado de secundaria en Aragón (7%) según el informe realizado por Save The Children (2016), frente a la media en España (9%) con un porcentaje superior (Álvarez, 2016). Por otro lado, aunque en algunas investigaciones puede parecer que el grado de acoso esté lejos de ser una señal de alarma social (Cerezo, 1999; Zabalza, 1999), no por ello se debe olvidar su repercusión en el desarrollo intelectual, social y emocional de los escolares.

El sexo es una variable que influye en estos resultados, el porcentaje de respuesta de las chicas participantes que han manifestado haber vivido situaciones de acoso es mayor (9%) que el de los chicos (7%) de esta muestra. Respecto al rol de víctima, los porcentajes de respuestas de las chicas son superiores (8%) al de los chicos, mientras que los chicos reconocen

haber sido acosadores en el ,4% de los casos. Estas tendencias coinciden con los resultados del estudio de Save the Children (2016) en España (Álvarez, 2016) siendo las chicas las que manifiestan más ser víctimas y participan menos como agresoras.

La aparición de las disputas en las redes sociales mencionada por los participantes (3%) es un hecho a tener en cuenta como un reto educativo, ya que con el cyberbullying continúa el acoso escolar de manera virtual (Li, 2007; Ortega, 2017). Es decir, los problemas del patio continúan en la red. En relación a esto, en estudios recientes ya se ha constatado que el uso de las nuevas tecnologías (TICs) con las que se difunden las conductas de acoso están mediatizadas por factores sociales como la presión social (Gómes y Sendín, 2014; Labrador et al., 2013; Pedrero et al., 2012).

En cuanto a la comparación entre centros escolares, Avilés (2006) señala que no se da una relación directa que indique que se producen más situaciones violentas en centros públicos que en los privados o viceversa. Sin embargo, como indica Blanco (2018), los problemas y la gestión de los conflictos son diferentes en las zonas rurales y las urbanas. En esta investigación, se observa que el tipo de centro, según su ubicación, rural o urbana, marca diferencias en relación a la conflictividad y la categoría del conflicto, siendo esta significativa. La diferencia más notable está en el IES público de población rural, con el porcentaje más bajo de conflictos familiares (16%) frente al más alto en el IES público de Zaragoza (37%). Este dato es coincidente con un mayor porcentaje de alumnado con progenitores divorciados en el IES público urbano (20%) frente al menor porcentaje en el IES público rural (8%) como se verá a continuación al abordar el segundo objetivo.

Al ser la familia uno de los contextos más influyentes donde se desarrolla la vida del adolescente, en esta investigación, se analizan las diferencias entre los estudiantes en función de la estructura familiar, es decir, si los progenitores continúan casados o en pareja, frente a los hijos cuyos ascendientes están divorciados.

Teniendo en cuenta que la familia es el grupo en el que más situaciones conflictivas se manifiestan (Pérez, 2009), un 20% de los adolescentes presenta problemas graves y persistentes en las relaciones familiares y el 20% experimenta problemas de forma intermitente en esta etapa (Montemayor, 1984). Estos problemas pueden tener su origen en factores familiares como dificultades en la comunicación, falta de atención o maltrato (Abal y Rodríguez, 2014; Del Valle, 1994; Valdés et al., 2007).

Aunque en esta tesis doctoral, la frecuencia de conflictos en el contexto familiar (29%) está por detrás de los conflictos entre iguales (43%), los datos recuerdan que es preciso prestar atención a la asociación de las dimensiones del conflicto y el estado civil de los padres, ya que

se pueden observar diferencias significativas entre ambos grupos en la variable tipo de conflicto. En concreto, se observa de forma significativa más conflictos familiares en los hijos de las parejas divorciadas, superando el conflicto familiar a los demás tipos de conflictos en este grupo de estudiantes. El 42% de los estudiantes hijos de parejas divorciadas de la muestra se ha enfrentado a conflictos familiares frente a aquellos alumnos cuyos progenitores continúan casados que lo hace en un 23% de los casos. Por otra parte, en relación a los alumnos de parejas casadas se produce un mayor número de conflictos personales y una menor frecuencia de conflictos familiares de lo esperado por azar. La mayor tasa de conflictos entre iguales se da en los hijos de padres casados (46%), aunque la diferencia no es significativa.

En cuanto a la relación entre el estado civil, el tipo de conflicto violento y el acoso escolar, el análisis inferencial en esta investigación no manifiesta diferencias significativas, como tampoco se da en otros estudios (Muñoz, 2000). El porcentaje de estudiantes de parejas no casadas de la muestra que ha experimentado violencia es el 28% frente al de los alumnos de parejas casadas (27%). Igualmente, se aprecia una tendencia a sufrir problemas de acoso en los hijos de padres casados (9%) que no se da en hijos de parejas divorciadas (5%), aunque no se encuentran diferencias significativas. También se puede observar que adquiere mayor presencia el conflicto violento dentro del colegio en el grupo de hijos de familias tradicionales casadas de esta muestra, mientras que los hijos de parejas divorciadas o separadas expresan los conflictos violentos fuera del colegio.

De los resultados de esta tesis doctoral se infiere que, los hijos de familias tradicionales tienen mayor probabilidad de verse envueltos en acoso escolar y también en conflictos violentos dentro del centro educativo, y los hijos de parejas divorciadas o separadas tienen mayor posibilidad de sufrir las situaciones violentas fuera del recinto escolar.

La evidencia científica sobre las relaciones generadas en el contexto familiar y la dinámica parental confirman la asociación entre el clima familiar conflictivo y la reducción de los recursos personales y sociales de los adolescentes, dando lugar a un mayor número de problemas comportamentales, como es el caso de la violencia entre iguales y el acoso escolar, relacionados con la severidad de sus consecuencias (De la Torre-Cruz et al., 2014; Parke y Ladd, 2016). En esta misma línea, las disputas entre los miembros de la pareja y la violencia intrafamiliar favorecen la generación y desarrollo de actitudes agresivas de los escolares (Jares, 2006; Ramírez y Justicia, 2006; Vega-Hazas, 2009).

Respecto a las diferencias en la variable sexo, en la literatura revisada, el grado de conflictividad parental determina la presencia de niveles elevados de ansiedad infantil, siendo

las niñas, al describir la relación entre sus padres como altamente conflictiva, las que reflejan mayor ansiedad (Gómez-Ortiz et al., 2017).

La relación entre las variables conflictos familiares y escolares parece ser bidireccional. Por un lado, es posible que la existencia de problemas en el ámbito familiar se traslade al contexto escolar y se manifieste en una mayor presencia de conductas conflictivas. Por otro lado, los datos también indican una relación inversa entre estas variables, de modo que las conductas violentas en los centros educativos influyen negativamente en la comunicación del adolescente en su núcleo familiar (Estévez et al., 2005; Oliva y Parra, 2004; Perry et al., 2001).

El contexto familiar conflictivo se configura pues, como un factor de riesgo que predispone al enfrentamiento violento e inapropiado en la interacción del adolescente con el contexto educativo (Trianes, 2000). Diversos estudios (Dekovic et al., 2004; Lambert y Cashwell, 2003; Martínez et al., 2003; Navarro et al., 2007), confirman el hecho de que el clima familiar negativo y la desorganización familiar (carencia de afecto, apoyo e implicación de padres; permisividad y tolerancia; disciplina inconsistente, inefectiva y demasiado laxa o severa; estilo parental autoritario y uso excesivo de castigos, conflictos frecuentes entre cónyuges; falta de control; nivel sociocultural bajo e interacciones agresivas en el seno familiar, entre otros), presentan repercusiones en el comportamiento agresivo del adolescente.

En investigaciones previas, cuando se ha estudiado los efectos del divorcio en los niños, se han hallado resultados contradictorios ya que autores como Wallerstein (1998) refiere efectos perjudiciales del divorcio que perduran incluso en la vida adulta. Mientras que Hetherington (2003), sostiene que los efectos negativos del divorcio no siempre se presentan y que incluso cuando se observan, por lo general, desaparecen con el paso del tiempo.

Esto lleva a la siguiente cuestión, cuando los problemas observados en los hijos tras el divorcio de los padres están directamente relacionados con el divorcio en sí, esta situación: ¿se debe a la forma de afrontar el conflicto entre los padres o es independiente de cómo gestionan los progenitores la situación y, por lo tanto, se puede asociar a la manera que tienen los menores de abordar los problemas?

Es importante mencionar que las conclusiones de investigaciones previas señalan que el divorcio mejora en algunos casos el bienestar psicológico de los niños, al dejar de ser observadores o participantes directos de los conflictos de los progenitores (Bernal et al., 2013). La experiencia y la investigación en mediación familiar (Bernal et al., 2012) ha demostrado el efecto beneficioso del hecho que los dos progenitores continúen manteniendo una relación adecuada con los hijos tras el divorcio. Lo que conduce a la necesidad de analizar el tipo de custodia de los menores de esta muestra en el caso de divorcio de sus progenitores. En este

estudio, sólo en el 9% de los casos la custodia es compartida, mientras que es destacable el elevado porcentaje de tutela ejercida por la madre en el 83%, frente al 6% de los casos ejercida por el padre.

Además, tradicionalmente, el conflicto se ha expresado con mayor frecuencia en hogares monoparentales a cargo de la madre, reflejándose a menudo en que los menores presentan puntuaciones más elevadas en conducta agresiva, comportamiento antisocial, conducta delictiva, consumo de alcohol y drogas (Cantón et al., 2002). El tipo de tutela influye en los menores en función de su género, de manera que se suele dar un mayor porcentaje de problemas académicos, psicosociales y emocionales en los niños que en las niñas, cuando no ven a su padre de forma frecuente (Nielsen, 1999).

Con el objetivo de analizar si el hecho de que los padres estén divorciados y el tipo de tutela influyen en el desempeño académico de los estudiantes, investigaciones consultadas afirman que los hijos de padres divorciados presentan peor rendimiento o fracaso escolar (Kot y Shoemaker, 1999; Partnoy, 2007; Valdés et al., 2007; Valdés y Aguilar, 2011) que los que residen en hogares biparentales (Cantón et al., 2002, 2007; Orgilés y Samper, 2011). No obstante, no se han encontrado diferencias significativas en relación a los diferentes tipos de tutela y variables académicas (promedio de notas y repetición de curso), tipo de conflicto y tampoco en cuanto al estilo de afrontamiento. Una explicación a este fenómeno estriba en la elección actual del tipo de tutela, como opción ejercida libremente, a la que se opta de forma consciente y, como alternativa idónea cuando se cuenta con los recursos adecuados para afrontar la situación. Esta puesta en práctica de la custodia elegida por las partes afectadas es la medida ideal que propone la mediación frente a la custodia impuesta por un juez.

El bajo rendimiento académico de este grupo se explicaría por el descenso en el bienestar psicosocial de los niños después de la ruptura de los padres (Potter, 2010). Estos datos entran en contradicción con un estudio sobre el rendimiento escolar de los hijos de padres divorciados que optaron por tramitar el divorcio mediante un programa pionero en resolución alternativa de conflictos. El resultado confirma que el divorcio abordado desde una perspectiva mediadora no incide negativamente en la vida académica de los hijos, ya que el 85% de los estudiantes no sufrió cambios e incluso, alguno de ellos, había mejorado en sus estudios (Bernal et al., 2013). En conclusión, estos datos reflejan la importancia de la forma que los padres eligen para gestionar los retos que implica el divorcio, de manera que mediante un procedimiento que fomente la coparentalidad como la mediación se consigue que la situación post-divorcio mejore el funcionamiento familiar y personal en determinados aspectos. La coparentalidad es una de las variables clave estrechamente relacionada con la adaptación al

divorcio de los progenitores separados (Bernal et al., 2013; Yánoz-Yaben et al., 2014) que explicaría las diferencias entre el grupo de hijos de parejas que ejercen la coparentalidad y el de estudiantes cuyos padres no la ejercen.

A pesar de que varios autores han puesto de manifiesto que el conflicto parental es pernicioso para los hijos (Trinder et al., 2008; Turner y Kopiec, 2006), numerosas parejas elijen continuar la convivencia como forma de afrontar el conflicto familiar. Una de las razones esgrimidas para esta permanencia se debe a la creencia de que es en beneficio de los hijos. En diversas investigaciones se ha concluido que el conflicto entre los progenitores, estén divorciados o no, es uno de los factores que más afecta negativamente el ajuste de los hijos (Fabricius y Luecken, 2007; Orgilés et al., 2008b).

Como se verá a continuación, conocer las estrategias adecuadas para afrontar las crisis familiares y resolver los conflictos, será una medida facilitadora del bienestar de los estudiantes.

2. El afrontamiento, satisfacción con la vida y sentimiento de soledad

Las estrategias de afrontamiento se constituyen en variables mediadoras de los resultados académicos, la cohesión, la adaptabilidad y el bienestar. Por ello, el afrontamiento adecuado de los conflictos intra e inter personales y familiares junto con el aprendizaje y desarrollo de competencias resulta particularmente importante en el marco familiar y escolar del adolescente. Más aún en un mundo globalizado que plantea nuevos retos para convivir de forma participativa.

Por un lado, las familias, con sus estrategias de afrontamiento, regulan su funcionamiento como unidad familiar (Olson et al., 1983) y, por otro, la respuesta de afrontamiento de la familia influye tanto en el desempeño escolar como en el bienestar del día a día del estudiante (Fernández et al., 2009). Por lo tanto, como se ha adelantado, una respuesta de permanencia en el conflicto familiar, como medida de afrontamiento, se convierte en uno de los elementos estresores que disminuye la capacidad del menor para superar sus dificultades (Kelly y Wallerstein, 1977), genera un manejo inadecuado de los problemas y promueve en algunos casos, comportamientos dañinos.

En la muestra de esta tesis se observa que ante los conflictos el porcentaje de chicas que ha puesto en marcha estrategias adecuadas (72%) es mayor que el de los chicos (65%). En esta misma dirección apunta el hecho de que las chicas (M = 2,36) obtienen puntuaciones más elevadas en afrontamiento adecuado frente a los chicos (M = 2,11), siendo esta diferencia

estadísticamente significativa. Las chicas superan a los chicos en las siguientes dimensiones de afrontamiento adecuado: expresión emocional (EEM) y apoyo social (APS). Las puntuaciones de los chicos son más elevadas que las de sus compañeras en las estrategias inadecuadas: autocrítica (AUC) y evitación de problemas (EVP). En un sentido negativo, las chicas son más proclives a utilizar de manera significativa una de las estrategias inapropiadas: el pensamiento desiderativo.

Estos resultados concuerdan con estudios previos sobre diferencias de sexo en adolescentes y jóvenes universitarios, en los que las chicas puntuaron más alto en estrategias adecuadas como la búsqueda de apoyo social y la resolución de problemas (Eschenbeck et al., 2007; Fantin et al., 2005; Fernández et al., 2014; Frydenberg y Lewis, 1991; Plancherel y Bolognini, 1995; Plancherel et al., 1998), mientras que los chicos obtuvieron puntuaciones superiores en actitudes inadecuadas como las estrategias evitativas (Phelps y Jarvis, 1994) y respondieron más a menudo con violencia. Ejemplos representativos de las respuestas adecuadas de algunas de las participantes de esta muestra son: "lo solucioné hablando", mientras que los chicos expresan con más frecuencia recurrir a la violencia: "me pegó y le devolví una patada".

El sexo es una variable que también influye de manera significativa en relación a la variable satisfacción. Según los resultados de esta tesis doctoral la media en los chicos es superior (M = 18,98). Investigaciones previas con adolescentes, exponen entre sus resultados que los chicos adolescentes gozan de mayor bienestar subjetivo (Castellá et al., 2015; Oliva, 2006). Mientras que en las conclusiones de un meta-análisis sobre las diferencias de sexo (Wood et al., 1989), las mujeres experimentan más felicidad, es decir, una mayor satisfacción con la vida que los hombres. Esta diferencia podría explicarse a través de la cuestionable teoría de la intensidad de la emoción de Larsen y Diener (1987) que defiende que las mujeres sienten emociones con más intensidad; a la atribución de una mayor consciencia de su mundo afectivo por parte de las chicas; y al hecho de que socialmente todavía se dan diferencias importantes entre sexos en la expresión de las emociones.

Por lo que en relación a las diferencias de sexo y satisfacción los resultados no son concluyentes (Casas et al., 2004; Huebner et al., 2000; Ma y Huebner, 2008; Micó, 2017; Micó y Cava, 2014).

A la misma falta de dirección concluyente se podría llegar en la consideración de la variable edad. Los datos obtenidos en diversas investigaciones, afirman que el nivel de satisfacción permanece bastante estable en la etapa de la adolescencia (Huebner et al., 2000). En cambio, se ha observado una disminución de la satisfacción con el paso de la educación

primaria a secundaria y su caída continua durante esta etapa. El descenso de la percepción subjetiva del bienestar, entre la infancia y la adolescencia, es más pronunciado en las chicas (González et al., 2016; Parra et al., 2004; Reina et al., 2010).

En la muestra analizada en esta tesis doctoral se evidencia que son las chicas las que obtienen una media en sentimientos de soledad ligeramente superior a los chicos, aunque no son significativas. Las relaciones sociales generadas en la adolescencia, etapa en la que las amistades y compañeros adquieren un protagonismo especial, pueden estar influyendo en el sentimiento de soledad, en la satisfacción con la vida y en las respuestas de afrontamiento de diversas maneras. En este sentido, el hecho de que las chicas, a pesar de obtener puntuaciones más elevadas en apoyo social, realizan una evaluación menos positiva que los chicos sobre sentimientos de soledad, puede explicarse por la propia definición de soledad como estado afectivo interior que el individuo percibe cuando las relaciones no se adecuan a sus necesidades y, no tanto, como consecuencia de la carencia de interacción social (Peplau y Perlman, 1982). La valoración subjetiva negativa sobre las propias relaciones sociales que hacen las chicas coincide con el nivel más elevado en pensamiento desiderativo y el mayor número de conflictos entre iguales manifestado por las participantes de esta muestra.

En relación a este punto, conviene resaltar que en la adolescencia aumenta el sentimiento de soledad cuando se experimenta el rechazo por parte de los iguales. De manera complementaria, los niveles de soledad se reducen cuando, especialmente las chicas adolescentes, logran establecer relaciones positivas con otras personas. Por tanto, las relaciones sociales satisfactorias juegan un papel central en la experiencia de soledad percibida (Carvajal-Carrascal y Caro-Castillo, 2009; Wiseman, 1997). Esta posible interacción contribuye a interpretar la asociación existente entre sentimientos de soledad y satisfacción con la vida (Expósito y Moya, 1999; Huo y Kong, 2013; Mahon, et al., 1994; Montero y Sánchez-Sosa, 2001) que se detallará posteriormente.

El contexto académico plantea al estudiante circunstancias de diversa condición que, por ser potencialmente generadoras de tensión y estrés, ponen en juego parte del repertorio de los recursos disponibles de afrontamiento con los que cuenta. En este sentido, las dos variables académicas que marcan diferencias significativas en esta muestra en cuanto a satisfacción con la vida son el curso y la repetición de curso.

En cuanto al curso, los estudiantes de todos los niveles de esta tesis doctoral obtienen porcentajes superiores en estrategias adecuadas de afrontamiento excepto los alumnos de 3º de ESO PMAR, aunque las diferencias no son estadísticamente significativas. Cabe recordar que este grupo presenta el porcentaje de conflictos violentos más alto de la muestra (66%) y el que

menor puntuación alcanza en satisfacción con la vida, siendo esta diferencia significativa. También hay que mencionar que son sólo 3 los alumnos encuestados en este curso.

En este estudio se ponen de manifiesto dos posibles combinaciones entre los cursos: por un lado, el colectivo integrado por los alumnos con menor puntuación en satisfacción vital: estos serían los cursos 1º y 3º de ESO PMAR junto a 2º de ESO y, por otro, el grupo con mayor puntuación en satisfacción compuesto por los alumnos de 1º, 3º, 4º de ESO y 2º de ESO PMAR. De nuevo, el curso de 3º de PMAR, el grupo con peores calificaciones académicas, involucrado en mayor número de conflictos violentos, muestra un mayor porcentaje en afrontamiento inadecuado y un menor nivel de satisfacción con la vida. Dentro del grupo con menor satisfacción vital también se encuentra 1º de ESO PMAR. De hecho, es en los cursos de PMAR donde coinciden los alumnos con problemas de aprendizaje y que están repitiendo curso.

Estas tendencias se reflejan en la repetición de curso. En los resultados de esta muestra, se da la circunstancia de que repetir curso coincide con un peor manejo de estrategias adecuadas (63%) y, de manera complementaria, el grupo de alumnos que no repite obtiene más respuestas adecuadas (70%). Estos datos coinciden con los de investigaciones en las que participan estudiantes universitarios que evidencian que las estrategias de afrontamiento ante el estrés correlacionan con el rendimiento académico. En base al afrontamiento adecuado del estrés es posible diferenciar al grupo de alumnos aprobados del grupo de estudiantes con peores calificaciones (Martínez, 2010). En el afrontamiento del estrés académico, los alumnos que se esfuerzan y se implican en las tareas tienden a obtener mejor rendimiento académico. Por el contrario, los estudiantes que no afrontan o ignoran los problemas académicos tienden a empeorar su rendimiento. Esto es, mientras los primeros responden con estrategias activas de afrontamiento y centradas en la solución del problema, los otros emplean estrategias improductivas y de evitación que resultan no exitosas, disfuncionales e inadaptativas (Carver et al., 1989; Folkman et al., 1986; Martínez, 2010; Perrez y Reicherts, 1992; Terry, 1991).

Una explicación a la relación entre rendimiento académico y afrontamiento podría deberse a que la respuesta de estrés, en sus diferentes modalidades, interfiere en los procesos cognitivos y motivacional-afectivo durante el aprendizaje y el estudio (De la Fuente et al., 2014; Largo-Wight et al., 2005; Serlachius et al., 2007).

En relación con la manera de afrontar las dificultades académicas, se encuentra la percepción de la satisfacción con la vida. En general, las investigaciones en el ámbito académico corroboran el hecho de que el bienestar psicológico constituye una de las variables más influyentes en la forma en la que los estudiantes hacen frente al estrés (Fierro-Hernández y Jiménez, 2002). Una valoración vital positiva predispone a la selección de estrategias de

afrontamiento más apropiadas. Los datos de esta tesis apuntan a esta dirección, los alumnos más satisfechos con la vida que obtienen más respuestas de afrontamiento adecuadas son los estudiantes que no repiten curso, siendo la puntuación media en satisfacción de los estudiantes que no repite (*M* = 19,11) superior a la del grupo de estudiantes que ha repetido algún curso (*M* = 17,55).

También se ha constatado una interacción significativa entre el nivel de sentimientos de soledad y la repetición de curso. Los alumnos que repiten curso experimentan mayor sentimiento de soledad que el grupo de alumnos que no ha repetido. Estos datos invitan a la siguiente reflexión, ¿la repetición de curso es un recurso adecuado o repercute negativamente tanto en aspectos académicos como personales del alumnado? En este estudio el grupo con peores calificaciones académicas, involucrado en mayor número de conflictos violentos, que presenta carencias en estrategias de afrontamiento y que percibe menor satisfacción con la vida coincide ser el grupo de alumnos con problemas de aprendizaje, que está repitiendo curso. A estos efectos negativos, hay que añadir el hecho de que repetir curso incrementa el riesgo de abandono escolar de los alumnos en situación de vulnerabilidad, si no se establecen alternativas de afrontamiento adecuadas dentro y fuera de los propios centros.

Una vez analizados los factores académicos (ej. curso, repetición) es el momento de centrarse en la influencia de los aspectos familiares en relación a la satisfacción con la vida y el sentimiento de soledad. La familia, considerada como uno de los escenarios que proporciona mayor fuente de satisfacción en la vida de los adolescentes, se enfrenta ante dificultades en situaciones de crisis que alteran el bienestar de sus miembros. Los resultados obtenidos en investigaciones previas afirman que la relación progenitor-hijo, se destaca como uno de los predictores más importante respecto a la satisfacción de la vida de los adolescentes (Bilić et al., 2014; Hong et al., 2016). El tipo de relación que mantienen los hijos con los progenitores, y su nivel de apoyo o de conflicto, son predictores importantes del ajuste y bienestar psicológico (Ahrons, 2007; Turner y Kopiec, 2006). Esto motiva el análisis de la estructura familiar, es decir, cómo influye el estado civil de los padres, en la percepción de satisfacción con la vida de los adolescentes. En esta muestra, los estudiantes de familias “tradicionales” casadas (*M* = 19) son los que manifiestan tener mayor satisfacción con la vida. Por el contrario, los hijos de familias monoparentales de progenitores viudos, obtienen peores puntuaciones en satisfacción (*M* = 15,4). La diferencia de las puntuaciones entre estos dos grupos extremos, es la que presenta un resultado estadísticamente significativo**.**

Los datos en esta tesis muestran también mayor relación entre los conflictos familiares y los hijos de parejas divorciadas, y un nivel de satisfacción con la vida disminuida en

adolescentes que tienen conflictos y desencuentros con sus progenitores. Estos datos concuerdan con los de estudios precedentes que declaran que la interrupción del matrimonio por la muerte o el divorcio de los padres genera diferencias significativas en los menores en cuanto al bienestar psicológico se refiere (Amato, 2000; Amato y Hohmann-Marriott, 2007; Bodenmann et al., 2007; Orgilés y Samper, 2011; Sandford, 2006).

No obstante, la situación familiar influye, pero no determina las estrategias de afrontamiento. En este sentido, resulta conveniente analizar como se relaciona los tipos de conflictos con las formas de abordarlos de los adolescentes.

Entre las estrategias adecuadas, la dimensión de afrontamiento que más utilizan los estudiantes de la muestra y, por tanto, mayor puntuación media obtiene (M = 2,57) es la resolución de problemas, por el contrario, la respuesta reestructuración cognitiva es la estrategia menos utilizada (M = 1,86). Este resultado obtenido, en cuanto al modo de razonamiento, quizá se pueda explicar por la edad, puesto que aprender a modificar la forma de interpretar los propios pensamientos sobre lo vivido, requiere un nivel superior de razonamiento abstracto que se empieza a desarrollar, según Piaget (Piaget e Inhelder, 2008), a partir de los 12 años. A la vista de los resultados de otras investigaciones se puede afirmar que es plausible considerar la reestructuración cognitiva como un proceso de moldeamiento verbal que se aprende (Froján-Parga y Calero-Elvira, 2011). Los apuntes para la intervención en el programa de mediación, basado en el modelo de competencia (Bernal, 2008), que se detallarán en el último punto de este apartado, incluyen este objetivo, identificar y modificar las cogniciones desadaptativas. Para su desarrollo se sigue la perspectiva de la *terapia racional-emotiva de Ellis* (Ellis y Grieger, 1981), adaptada al contexto académico y aplicada desde edades tempranas de la educación primaria.

Esta propuesta, facilitaría la modificación de modalidades afrontativas como el pensamiento desiderativo que constituye la respuesta más repetida de la muestra (M = 2,73). Este comportamiento puede ser explicado como reflejo del estado de fantasía propia de la etapa adolescente.

Una futura línea de investigación, que no se ha abordado en esta tesis doctoral, debería indagar en las causas que motivan al alumnado a utilizar el recurso denominado “retirada social”. Estas causas pueden variar, siendo la menos comprometida la que está originada por la libre opción de sentirse cómodo de este modo. En su opuesto, se encuentra la retirada social como consecuencia del rechazo por parte de los demás. Sobre esta estrategia que eligen los estudiantes que prefieren pasar a solas la mayor parte de su tiempo, aunque es la menos utilizada entre las estrategias inadecuadas (M = 1,26), es importante abordar su origen, puesto

que debe ser tratada por considerarse un posible síntoma de diversos trastornos. El grupo de estudiantes con mayor puntuación en retirada social también es el que presenta mayor cantidad de problemas personales. Coincide que el grupo con mayor número de problemas personales también manifiesta percibir menos apoyo social. Teniendo en cuenta la relevancia que tiene en esta etapa de la adolescencia la socialización con sus iguales, es fundamental trabajar habilidades sociales que fomenten la búsqueda de interacciones adecuadas tanto en el contexto escolar, como en el familiar y social.

En el abordaje de las dimensiones de las estrategias de afrontamiento y las categorías del conflicto entre iguales, familiar y personal, se encuentran diferencias significativas en este estudio. Los estudiantes con puntuación más elevada en afrontamiento adecuado son los que muestran una puntuación media significativa superior en el manejo adecuado de conflictos entre iguales (M = 2,46) y mayor porcentaje de respuestas positivas (81%) frente a conflictos personales (64%) y familiares (63%). Los alumnos que manifiestan tener más conflictos entre iguales y cuentan con mayor apoyo social (M = 2,89), utilizan estrategias adecuadas con las que mitigan el estrés producido por la situación, como la resolución de problemas (M = 2,73) y la expresión emocional (M = 2,33) con la que descargan el impacto de las emociones.

Por otra parte, los casos con un número mayor de problemas personales, significativamente superior a conflictos entre iguales, presentan un manejo inadecuado de los problemas, perciben menos apoyo social y poseen menores habilidades en expresión emocional. Son los que obtienen una puntuación más elevada en autocrítica y retirada social, factores que incrementan el estrés y cronifican el problema.

Los alumnos que reportan tener mayor número de problemas familiares experimentan un menor apoyo social, poseen menores habilidades en resolución de conflictos, utilizan menos respuestas de reestructuración cognitiva y expresan menos sus emociones.

Por lo tanto, los adolescentes que puntúan más en conflictos personales y los alumnos con problemas familiares utilizan con menor frecuencia recursos apropiados como la expresión emocional y son menos proclives a la búsqueda de ayuda o apoyo social.

En relación a la posible causa que explica que un colectivo importante de alumnos no resuelva de manera adecuada los conflictos familiares y personales, la falta o desconocimiento de recursos podría ser determinante. Puesto el objetivo en potenciar las habilidades de los grupos menos favorecidos, se plantean nuevas líneas de intervención en el contexto escolar que incluyan herramientas de afrontamiento que también favorezcan la práctica de habilidades personales transferibles en el contexto familiar.

Esta falta o desconocimiento de herramientas para encarar los problemas puede estar también contribuyendo a la interacción entre tipo de conflicto y soledad. En el abordaje de las diferencias significativas entre las categorías del conflicto y los sentimientos de soledad se observa una puntuación media superior en soledad en el grupo de estudiantes de la muestra que manifiesta más conflictos entre iguales (M = 47,88) mientras que el grupo con conflictos personales obtiene una puntuación menor (M = 46,73).

Del mismo modo, es destacable que el grupo de alumnos que ha sufrido un conflicto clasificado como violento, puntúa más alto en sentimientos de soledad (M = 48,02). Estos resultados coinciden con investigaciones previas (Cava et al., 2007) con adolescentes que presentan problemas de violencia y muestran mayores sentimientos de soledad. Del mismo modo, en las víctimas de acoso escolar que carecen de apoyo y reconocimiento social, se encuentra una fuerte relación entre victimización por parte de los iguales y los sentimientos de soledad, a lo que se añade una mayor frecuencia de sentimientos de insatisfacción con la vida (Moreno et al., 2009) y baja autoestima (Buelga et al., 2012; Cava et al., 2010; Hawker y Boulton, 2000). Estos mismos efectos son los que experimentan las víctimas de acoso que caen en la espiral de violencia relacional como medio para defenderse de sus compañeros en el contexto escolar (Povedano et al., 2015). Por lo tanto, el afrontamiento inadecuado de los conflictos en el ámbito escolar se asocia con mayores sentimientos de soledad y de insatisfacción con la vida. El hecho de que afrontar los problemas de manera inadecuada, traiga como consecuencia menor apoyo social y soledad, y que la sensación de soledad aparezca como consecuencia de haber sufrido un conflicto con violencia, resalta la importancia que el sentimiento de soledad tiene en el afrontamiento de los conflictos en la muestra analizada en esta tesis.

Una de las posibles hipótesis explicativas de la estrecha conexión entre los sentimientos de soledad, el apoyo social y las estrategias de afrontamiento que se maneja en la literatura científica, es que se retroalimentan (DeLongis y Holtzman, 2005; Greenglass y Fiksenbaum, 2009). Siguiendo este planteamiento, el apoyo social, por un lado, definiría las respuestas de afrontamiento y, por otro, las estrategias de afrontamiento podrían repercutir en la calidad del apoyo social recibido. Otros autores, añaden que el apoyo social puede influir directamente favoreciendo las respuestas proactivas de afrontamiento (Greenglass, 2002; Schwarzer y Taubert, 2002) y también sobre la evaluación que se realiza de la situación (Rodríguez-Marín et al., 1993).

Según los resultados de esta tesis, los sentimientos de soledad, la falta de apoyo social y la baja satisfacción vital confluyen en un manejo inadecuado de los problemas. Mientras que

la existencia de apoyo social, una puntuación baja en sentimientos de soledad y una elevada satisfacción con la vida están relacionadas con la gestión apropiada de los problemas.

Por lo tanto, se puede afirmar que la variable afrontamiento adecuado depende de la red social y de la satisfacción con la vida. De hecho, en la muestra ambos presentan coeficientes positivos (,045 y ,035) de tal manera que cuanto mayor puntuación se obtenga en alguna de estas variables o en ambas, el afrontamiento será más adecuado.

Los datos indican que se espera un valor medio de partida de ,295 en las puntuaciones de afrontamiento adecuado para un sujeto con 0 puntos en red social y en satisfacción con la vida. Por cada unidad que se incremente la puntuación en apoyo social, el afrontamiento adecuado aumentará en ,045 unidades y por cada unidad que se incremente la puntuación en satisfacción vital, el afrontamiento adecuado aumentará en ,035. Y a la inversa, si disminuye cualquiera de estas variables en una unidad, la variable dependiente disminuirá en las cantidades mencionadas.

En conclusión, la puntuación de sentimientos de soledad correlaciona negativamente con afrontamiento adecuado y positivamente con el inadecuado. El apoyo social para hacer frente al estrés se corresponde positivamente con un manejo adecuado de la situación conflictiva y negativamente con el inadecuado. La satisfacción con la vida se relaciona positivamente con el empleo de estrategias de afrontamiento productivas y de forma negativa con las respuestas improductivas ante el conflicto.

Según esta tendencia, estudios previos constatan una relación directa entre niveles altos de apoyo social, estilos de afrontamiento más adecuados y satisfacción con la vida. Los resultados son coincidentes en el hecho de que un nivel de afrontamiento adecuado influye en la satisfacción con la vida a través de una disminución de la soledad. Las relaciones sociales satisfactorias parecen jugar un papel central en mitigar la experiencia de soledad percibida (Wiseman, 1997).

En sentido opuesto, la percepción del apoyo social valorada de manera negativa dificulta las respuestas adecuadas de afrontamiento (Lehman et al., 1999). La carencia de apoyo social se asocia negativamente con los índices generales de satisfacción con la vida y positivamente con la experiencia subjetiva de soledad. Esto se debe a un déficit en cantidad o en calidad de las relaciones interpersonales o red social, real o percibida, y presenta un impacto significativo sobre el funcionamiento de la salud psicológica del sujeto (Montero y Sánchez-Sosa, 2001). En este sentido, diversas investigaciones científicas encuentran una elevada correlación entre sentimiento de soledad y baja satisfacción con la vida. Por tanto, la soledad

constituye un importante factor de riesgo para la percepción positiva de la satisfacción con la vida (Buelga et al., 2008; Huo y Kong, 2013; Swami et al., 2007).

En la literatura científica, la relación existente entre afrontamiento y satisfacción con la vida no permite establecer una explicación causal unívoca, en el sentido de discernir si son las estrategias de afrontamiento las que llevan a experimentar mayor satisfacción por la vida o, por el contrario, es el correcto funcionamiento psicológico lo que impulsa a elegir el afrontamiento adecuado para evitar la aparición de estrés. Los resultados de diversas investigaciones que analizan las implicaciones de los procesos de afrontamiento sobre el bienestar de las personas (Parsons et al., 1996) evidencian que determinadas estrategias de afrontamiento centradas en el problema, como la reevaluación positiva (DeLongis y Holtzman, 2005; Karekla y Panayiotou, 2011), fomentan el incremento de bienestar psicológico (Donaldson et al., 2000; Seiffge-Krenke, 1990; Sheldon y Lyubomirsky, 2006; Williams y McGillicudy, 2000).

En una investigación con población adolescente española (González-Barrón et al., 2002), los resultados muestran que un elevado nivel de bienestar percibido favorece la respuesta de estrategias centradas en el problema y también respuestas de tipo socio-relacional como buscar apoyo. De manera complementaria, los niveles bajos de bienestar propician la utilización de estrategias improductivas como ignorar el problema o no afrontarlo.

Por tanto, ciertas respuestas de afrontamiento frente a otras pueden estar contribuyendo de un modo más directo al bienestar, como también es cierto que la percepción de bienestar psicológico hace que el afrontamiento del estrés sea más apropiado (González-Barrón et al., 2002).

Diferentes estudios mencionados en Figueroa et al. (2005) han resaltado que aquellos individuos más felices y satisfechos sufren menor malestar, realizan valoraciones personales más positivas, manifiestan un mejor dominio del entorno y un manejo de los vínculos interpersonales más saludable (Veenhoven, 1991, 1995; Ryff, 1989; Ryff y Keyes, 1995; Argyle y Martín, 1987). Determinados componentes afectivos como la inteligencia emocional, frente a los cognitivos, presentan una mayor capacidad predictiva sobre la satisfacción con la vida (Chico y Ferrando, 2008; Watson y Clark, 1984). En este sentido, las personas que son capaces de entender y regular sus propias emociones, es decir, demuestran inteligencia emocional, experimentan un mayor bienestar (Micó, 2017). Es por ello que, frente a los conflictos, la mediación constituye un método interesante para su resolución al proporcionar las competencias emocionales, las estrategias adecuadas y, por tanto, facilitar el incremento de la satisfacción con la vida. La mediación al mejorar las estrategias de afrontamiento mejora el bienestar del estudiante.

Para terminar, tal y como se ha planteado anteriormente, el afrontamiento en el adolescente se relaciona con un conjunto de acciones y cogniciones que lo capacitan para tolerar, evitar o minimizar los efectos producidos por un evento estresante (Plancherel y Bolognini, 1995). Tanto las demandas del medio como la dinámica evolutiva del adolescente son estresores a los que debe hacer frente desarrollando recursos personales, es decir, poniendo en práctica los mecanismos de afrontamiento aprendidos. Lo importante, siguiendo a Figueroa et al. (2005), es la valoración que realiza la persona de las demandas y los recursos disponibles. De manera que, es la percepción que tiene el adolescente sobre las relaciones sociales y su competencia personal, y no tanto la capacidad en sí, lo que determina que ponga en marcha medidas de afrontamiento adecuadas.

La mediación en el contexto escolar es clave para cambiar la percepción sobre los conflictos, proporcionar los recursos para afrontarlos y mitigar así sus consecuencias. De esta manera, en torno a la mediación escolar se plantean los dos objetivos últimos de esta tesis doctoral.

3. Mediación escolar y líneas de intervención para un modelo educativo

El hecho de que las diferentes formas de afrontar un conflicto interpersonal repercuta en el rendimiento académico y en el clima escolar, unido a que los conflictos son inevitables, justifica que se preste una mayor atención, desde los centros escolares, tanto a las estrategias adecuadas de resolución del conflicto como a la posible creación de equipos de mediación (Cava, 2009).

La mediación, como instrumento de mejora en las relaciones interpersonales y adquisición de competencias emocionales para la adecuada gestión de los conflictos, es un campo cada vez más extendido en muchos ámbitos, desde el jurídico hasta el escolar. La preocupación social por el aumento de la conflictividad en las aulas y la necesidad de educar en la búsqueda de soluciones más acordes a lo que demanda la sociedad de la información y del conocimiento, se ha venido plasmando en la legislación europea, estatal y autonómica de los últimos años.

Por ejemplo, el Gobierno de Aragón, el organismo autonómico que opera en materia de educación, ha reglamentado horas de clase en las instituciones educativas para desarrollar los planes de convivencia, en los que poder establecer los programas de mediación. Sin embargo, los resultados de este estudio llevan a concluir, por un lado, que en los centros en los que ya están instaurados estos programas sería conveniente hacer una evaluación de su

repercusión y eficacia. Y, por otra parte, en los centros en los que la figura mediadora no se haya implementado todavía sería necesario facilitar un protocolo de actuación adaptado a las características de la comunidad educativa.

El plan de convivencia instaurado recientemente en la ley aragonesa de educación (2010) ha provocado que en algunos centros escolares se haya recurrido a la mediación sin una base sólida, sin programas específicos que lleven a conseguir los objetivos deseados. Esto podría explicar la desigualdad encontrada en los resultados de esta tesis doctoral en torno al conocimiento de la mediación en función del centro escolar. Llama la atención, la desinformación que los alumnos tienen en materia de mediación, seguido del escaso beneficio que manifiestan obtener del recurso. Estas carencias se reflejan en las cifras que indican que la mayoría de los participantes en este estudio nunca ha empleado la mediación. Las respuestas ponen de manifiesto que la mitad de los estudiantes nunca ha oído hablar de la mediación y sólo un 17% la ha utilizado para resolver los problemas. Por esta razón, es importante que se comunique, en primer lugar, la existencia de los servicios de mediación y las ventajas de instruir en la materia. En este sentido, como señala Cava (2009), el desarrollo en los centros escolares de los programas de mediación constituye un medio útil para enseñar a los alumnos competencias y habilidades que les permitan resolver adecuadamente sus conflictos y prevenir las situaciones de violencia. Conocer la mediación posibilita una nueva perspectiva del conflicto y aporta nuevas formas de solución pacífica y participativa a los implicados.

Otros estudios que arrojan datos relevantes (Ibarrola e Iriarte, 2013a, 2014; Vázquez, 2012), han evidenciado que informar sobre el recurso de mediación favorece las estrategias de afrontamiento adecuadas: apoyo social, resolución de problemas, reestructuración cognitiva o pensamiento reflexivo. Los estudiantes al ser conscientes de la imposibilidad de solucionar la situación por ellos mismos, valoran otras vías como pedir ayuda. El alto nivel de preocupación emocional que produce la participación en episodios de acoso escolar para las personas que lo padecen (Anderson y Hunter, 2012; Ortega et al., 2012), hace que no se sientan capaces de resolver el problema por sí mismos, por lo que recurrir al apoyo social puede ser la única vía plausible. La mediación aporta la flexibilidad cognitiva necesaria para considerar la conveniencia de pedir ayuda y adaptar la estrategia a la situación.

Como se ha podido comprobar en este estudio, un 17% ha utilizado la mediación para resolver los problemas, este dato revelador indica que no es suficiente con informar sobre el recurso. Además de informar, es necesario integrar un aprendizaje experiencial que aplique las competencias adquiridas para resolver los conflictos. Coincidiendo con otras investigaciones, la metodología experiencial (Kolb, 1984, 2013), que forma parte del programa de mediación

escolar, garantiza el aprendizaje global al poner en práctica, en situaciones concretas de la vida, los contenidos teóricos adquiridos, y consigue integrar el conocimiento vivencial a través de la experimentación activa. Diversos estudios han focalizado su atención en analizar las consecuencias psicológicas del uso de la mediación escolar (Boqué, 2002; Ibarrola e Iriarte, 2013a; Silva y Torrego, 2017; Torrego, 2008; Uranga, 2000). Estos indican que los alumnos involucrados en el programa como mediadores escolares, manifiestan cambios positivos en la forma de afrontar, sentir, pensar y actuar, y desarrollan habilidades de comunicación como la empatía para entender a sus compañeros, además de mejorar la autoestima y la autoconfianza y potenciar una mayor sensación de control sobre su propia vida escolar (Cava, 2009; Cava y Musitu, 2003; Cohen, 2005; García-Raga et al., 2017; Shahmohammadi, 2014). En cambio, los alumnos sin contacto con el programa de mediación en su centro, tienden a ignorar e intentan evitar el conflicto, aplicando un repertorio de estrategias de afrontamiento inadecuadas.

En relación a la información sobre mediación que manejan los participantes de esta investigación, el sexo del alumnado marca diferencias estadísticamente significativas. Un 55% de las chicas frente a un 46% de los chicos conocen la mediación. También se ha encontrado evidencia significativa sobre el sexo y el uso de la mediación, un 21% de las chicas frente a un 12% de los chicos resuelven sus problemas a través de este recurso. La circunstancia de que sean las chicas las que ponen en práctica en mayor medida que los chicos la respuesta mediadora y la estrategia de afrontamiento "resolución de problemas" (entre la que se incluye la mediación), coincide con que las chicas también experimentan mayor número de problemas entre iguales. La orientación de esta tesis coincide con el enfoque que considera los conflictos como oportunidades de aprendizaje de competencias emocionales y estrategias más adecuadas (Bernal, 2008; Bernal et al., 2013; Boqué 2002; Gómez, 2006; Silva y Torrego, 2017). Además, reconoce que el proceso mediacional mejora la asimilación de las actividades de enseñanza y aprendizaje (Boqué, 2005) y favorece el empleo de respuestas de afrontamiento positivas como la reestructuración cognitiva (Ibarrola e Iriarte, 2013a, 2014; Vázquez, 2012). Esta perspectiva puede ofrecer una explicación a las diferencias entre sexos, de manera que, las chicas al estar expuestas a un mayor número de conflictos, se les presentan más ocasiones para aprender a solucionar los problemas a través de competencias mediadoras.

Es importante destacar, de los resultados de este estudio, la tendencia a utilizar la mediación para solucionar los problemas únicamente entre los estudiantes de 16 y 17 años de edad, aunque la asociación no es estadísticamente significativa. Esta franja de edad corresponde al alumnado escolarizado en 4º curso de ESO y a los alumnos del último ciclo de ESO que han repetido algún curso. En este sentido, se encuentran diferencias significativas

entre los alumnos repetidores que expresan conocer el servicio de mediación frente al grupo de alumnos no repetidores que manifiesta conocer menos el recurso. Esto es, son sólo los estudiantes mayores los que han utilizado las herramientas mediadoras, por lo que sería interesante evaluar cual es la causa de este hecho y fomentar que este tipo de programas se implementen desde edades más tempranas. El abordaje de la mediación a partir de 3º de ESO en determinados centros educativos (Blanco, 2018) explicaría el retardo en su utilización entre los participantes de esta muestra.

En el análisis de las variables académicas, en relación a la información sobre mediación y curso escolar, los resultados indican que son los alumnos de 1º y 2º de ESO PMAR los que más conocen la mediación, siendo estas diferencias significativas con respecto a los demás grupos. Cabe señalar sobre los programas PMAR que están orientados para estudiantes con dificultades de aprendizaje no asociadas al esfuerzo personal. El alumnado de PMAR tiene en común el hecho de haber repetido el curso en el que se encuentran escolarizados. Como ocurría con la variable edad, los alumnos que han repetido curso manifiestan conocer el recurso (54%) en mayor medida que los no repetidores. En ocasiones, las dificultades académicas van acompañadas de otro tipo de problemas, como ocurre en el caso de los alumnos de los cursos de 1º y 2º de ESO PMAR, en ellos se encuentra un mayor porcentaje de repetidores y también de de alumnos que han vivido conflictos entre iguales y familiares.

Estos resultados son clave para determinar el momento idóneo de aplicación de este modelo de intervención en mediación. Los datos de estudios sobre la evolución del índice de maltrato entre iguales, reflejan que la mayor parte de las situaciones de acoso corresponde a la educación primaria, predominando en los últimos cursos de este ciclo (5º y 6º curso). Estas investigaciones (Fernández, 2008; González, 2015) evidencian que el curso de inicio de los programas de mediación sería conveniente que se estableciese en primaria y en el primer ciclo de secundaria (1º y 2º), por ser la etapa evolutiva donde se fraguan los grupos de preadolescentes y se originan y prevalecen los conflictos entre iguales. No obstante, la aplicación de la mediación escolar en la etapa de secundaria, es recomendable, incluso en los casos de violencia, para ofrecer la posibilidad de reparar el daño moral y restablecer la comunicación (Bernal, 2011a; Vázquez, 2012).

En esta tesis se ha observado que la información que el alumnado tiene sobre mediación escolar también depende de la institución. Cada uno de los centros educativos analizados funciona de forma diversa respecto a la resolución de los conflictos, a pesar de que las líneas generales son establecidas mediante indicadores específicos desde el Departamento de Educación, cultura y deporte del Gobierno de Aragón, organismo autonómico competente en

materia de educación. Teniendo en cuenta las tres instituciones escolares de la muestra, las diferencias significativas se encuentran entre el colegio concertado de Zaragoza y los dos institutos públicos. En este caso, un 7% de los alumnos del colegio concertado conoce el servicio de mediación, porcentaje muy inferior al del IES de población rural (40%) y al del IES de Zaragoza (52%). Este hecho coincide con lo mencionado por Blanco (2018) sobre las diferencias entre centros concertados y públicos. En determinados colegios concertados urbanos no se menciona la mediación cómo método de gestión de los conflictos, sino que la solución a los problemas del alumnado se determina desde los propios equipos de orientación. En cambio, en los centros que fomentan una educación donde se prioriza la autogestión de los conflictos, se informa a los estudiantes y se da la posibilidad de aprender fórmulas alternativas para afrontar los problemas desde este recurso educativo. En las escuelas públicas se realizan programas específicos de mediación, a través de un itinerario formativo dentro del plan para la convivencia escolar. Los alumnos de 1º y 2º de ESO se forman primero a través del programa "alumno ayudante" y en 3º curso de ESO complementan el aprendizaje de resolución de conflictos con los protocolos de mediación.

En la medida de las posibilidades de cada centro educativo, se debería dedicar especial atención al análisis particular del funcionamiento de la comunidad escolar respecto a la resolución de conflictos y, en relación a los resultados, diseñar el programa mediador tomando en cuenta la opinión y participación de todos los agentes que conforman la institución educativa, con el fin de que los beneficios repercutan en el contexto social más próximo.

La implementación de programas de mediación deberá estar orientada a garantizar la implicación directa de los propios estudiantes. Se trata de crear oportunidades para otorgar al estudiante un rol activo como miembro responsable de su centro educativo, al poder ayudar a resolver los conflictos entre compañeros (Cowie et al., 2008; Pulido et al., 2013; Sellman, 2011; Torrego, 2003, 2006; Uranga, 1998, 2000). Los datos sobre la figura de referencia a la que los alumnos solicitan apoyo, confirman que entre un 40%-60% del alumnado pide ayuda a sus compañeros, mientras que sólo un pequeño porcentaje de alumnos requiere la ayuda del profesorado, alrededor del 12% (González, 2015). En esta misma dirección, los propios compañeros son los que más conocen las situaciones de acoso que se producen en el 90% de las ocasiones. El estudiante, cuando tiene un problema, sabe dónde acudir en busca de apoyo social, como lo confirma la evaluación de la eficacia percibida de los programas de mediación escolar (Fernández, 2004, 2008). Sin embargo, en otros estudios se observa que solo una minoría de las víctimas opta por hablar sobre sus experiencias con adultos o con sus compañeros (Nacimiento, 2018; Parris et al., 2012). Saber a quién dirigirse, posibilita el cambio

en la dinámica del conflicto, facilitando mecanismos alternativos a la respuesta de evitación pasiva, la más repetida en el fenómeno de acoso escolar, que elimina las defensas personales y emocionales (Nacimiento y Mora-Merchán, 2014; Ortega y Mora-Merchán, 2008; Trautmann, 2008). Acudir a la persona mediadora es una estrategia que los adolescentes pueden emplear siempre que se sienten incapaces de afrontar por sí mismos la situación, equilibrando así la relación de dominio-sumisión que se establece entre la víctima y el acosador (Del Rey y Ortega, 2007).

La dinámica del conflicto escolar conlleva una multiplicidad de elementos relacionados entre sí que lo convierten en un fenómeno complejo. Esto hace que sea muy difícil tomar una decisión sobre que estrategias de afrontamiento son efectivas de forma general. En relación a esto, surge la necesidad de estudiar el uso diferenciado de las mismas ante las características de la estructura familiar. Se puede apreciar una tendencia a poner en práctica las estrategias mediadoras en los alumnos cuyos progenitores tienen custodia compartida y también cuando es el padre el que tiene la tutela. En cambio, los estudiantes recurren con menor frecuencia a utilizar este recurso cuando es la madre la que tiene la custodia, aunque no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas. En este sentido, cabe recordar los beneficios de la custodia compartida y la coparentalidad (Bernal, 2008, 2011a; Yárnoz-Yaben, 2010a).

El conocimiento de los recursos de mediación y su utilización presentan una relación directa estadísticamente significativa. Sin embargo, tan solo un 25% del grupo de estudiantes que conoce la mediación la ha empleado para solucionar sus problemas. Estos datos invitan a profundizar en el análisis sobre cuáles pueden ser las barreras que están interviniendo y dificultan el acceso a las estrategias mediadoras aun conociendo el recurso. Es curioso que un reducido porcentaje de la muestra (2%), que no la conoce, indique que la ha aplicado para resolver los propios conflictos. Respecto a este último dato, puede ser explicado por varios motivos: la posibilidad de que algún alumno responda sin entender la pregunta en su totalidad, por el cansancio y por el poco interés, etc. Una razón alternativa puede darse en situaciones en las que, no conociendo los protocolos de mediación, los estudiantes se hayan visto expuestos a un conflicto que se ha resuelto a través de la mediación.

A tenor de los resultados, la actuación del centro escolar para difundir los servicios de mediación en la institución educativa y su práctica, debe ser prioritaria, con el propósito de que sea el recurso elegido para la gestión de los conflictos. Para que los participantes puedan adquirir la destreza necesaria que les permita el empleo de las competencias mediadoras, previamente deben estar informados y recibir formación en la materia. El aprendizaje es un hecho social, observado tanto en las situaciones de enseñanza-aprendizaje curriculares como

en las situaciones de ocio y tiempo libre que se dan en la comunidad educativa. Los alumnos aprenden a partir del desarrollo de estructuras cognitivas y éstas se crean a partir de la interacción con el entorno. La función principal del adulto-formador es la de facilitador, al ser el estudiante el que asume el rol activo en su aprendizaje. Se trata de un orientador que es responsable de gestionar las interacciones con el entorno, con las que el participante va a construir su propio proceso de aprendizaje significativo y experiencial. El aprendizaje significativo orienta a concebir el proceso de aprendizaje como un medio a través del cual el alumno construye el conocimiento. Y esta premisa resulta tan importante por cuanto determinaría la secuenciación de contenidos, a la hora de definir las estrategias de aprendizaje, la selección de materiales o la delimitación de actividades. Mediante didácticas basadas en la experiencia (Kolb, 2013; Bernal, 2011a) y el aprendizaje significativo (Ausubel, 1976, 2002) se conseguiría consolidar los conocimientos sobre mediación para llevar a la práctica las competencias mediadoras adquiridas.

En la mediación, más allá de la resolución puntual de posibles conflictos, está la "función preventiva" o "función transformadora" (Alzate; 1999; Bush y Folger, 1996; Cava, 2009), que pretende conseguir de manera deliberada cambios cognitivos estables, susceptibles de dotar de significado individual y social, y fomentar la participación activa de los miembros de la comunidad educativa en la mejora de la convivencia. En este sentido, como se ha comentado previamente, informar sobre los mecanismos mediadores y las diferentes estrategias para abordar los conflictos es necesario, pero no es suficiente.

En relación al afrontamiento y las medidas que reducen los riesgos del conflicto escolar, se puede concluir que la estrategia mediadora forma parte de los ejes principales que permiten que el círculo del acoso se detenga (Nacimiento, 2018). La participación en el proceso de mediación de todos los implicados en el acoso, consigue restablecer el equilibrio de poder y transformar la actitud de subordinación de la víctima, impidiendo la retroalimentación originada por un afrontamiento inadecuado.

Las consecuencias debidas a un afrontamiento poco adaptado a la situación, unido a una demora en la prevención y tratamiento, agravan el impacto (Carozzo, 2013). Para evitar esta demora, se propone el análisis del perfil de los alumnos en relación al conocimiento mediador y su aplicabilidad. El perfil se puede medir a partir de las variables objeto de este estudio que predicen el grado que cada alumno ya posee sobre las estrategias mediadoras, y que servirá para formar los grupos de aprendizaje significativo del recurso. De esta manera, podrán planificarse intervenciones de carácter preventivo, ajustando los mecanismos de respuesta de cada perfil a la situación concreta que se enfrenta.

En el análisis de esta muestra no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el perfil de alumnos conocedores y usuarios de la mediación y el perfil de los alumnos que no conoce ni utilizan el recurso. Por lo tanto, no será necesario ajustar la metodología didáctica a cada grupo, lo que permite instruir en los programas de mediación a todos los estudiantes sin distinciones.

En conclusión, los resultados expuestos en esta tesis plantean retos importantes en la intervención educativa, acerca de democratizar la oportunidad de formar en mediación a todo el alumnado, independientemente de sus características personales y capacidades académicas. Según Cohen (2005), se aconseja que en el equipo de mediación se refleje la diversidad cultural, de género, de rendimiento académico, de personalidad, etc., existente en el centro escolar, y que se ofrezca como una posibilidad a todo el alumnado. Esto no es incompatible con el hecho de que también se les debería explicar que en función del grado de compromiso que los estudiantes muestren hacia el programa en las primeras semanas de formación se seleccionarán a los mediadores que definitivamente integrarán el equipo (Cava, 2009).

En los siguientes párrafos se sintetizan las líneas generales de una propuesta de programa de mediación educativa desde una perspectiva práctica y operativa, de aplicación en los centros educativos de primaria y secundaria estudiados en esta tesis. Se prioriza el análisis de un protocolo de actuación que tiene como propósito mejorar los resultados académicos, eliminar la violencia y el acoso escolar, en definitiva, educar en la prevención y resolución de los problemas en diversos ámbitos de la vida personal, académica, familiar y social.

Al tratarse de una población de alumnos que manifiesta tener un elevado porcentaje de conflictos familiares, personales y entre iguales, incluido el acoso, resulta imprescindible trabajar las habilidades para afrontarlos dentro del contexto escolar, de manera que dicho aprendizaje se pueda extrapolar a otros ámbitos de la vida y facilite su integración en la sociedad.

Por tanto, el programa propone la formación integral orientada a toda la comunidad educativa, empezando por la sensibilización del personal docente, el alumnado y las familias, dando a conocer las herramientas óptimas para mejorar la convivencia, afrontar y prevenir futuros conflictos. Se procede con la continua evaluación de la gestión de las disputas y el proceso mediador, para finalizar con la recogida de las propuestas de mejora y, así, consolidar el programa de mediación. Con ello se pretende fomentar la autonomía en la resolución de los problemas, aumentar la responsabilidad y colaboración solidaria, y desarrollar poderosas dinámicas mediadoras.

Para llevar a cabo el proyecto se expondrá la secuenciación del proceso de implementación. Cada centro, desde su autonomía, ya dispone de su propio protocolo, a la vez que ofrece una respuesta planificada ante situaciones conflictivas. Sin embargo, por los resultados de este estudio, se ha podido apreciar que en su funcionamiento puede mejorar en algunos aspectos. Los resultados de esta tesis doctoral han mostrado que la información sobre mediación llega a la mitad de los alumnos encuestados en el mejor de los casos, descendiendo la proporción hasta el 7% en uno de los centros escolares.

En primer lugar, es imprescindible el compromiso de toda la comunidad educativa extensible a los padres y tutores legales de los alumnos y agentes sociales implicados, consiguiendo que sean partícipes y responsables de la convivencia en el centro (Boqué, 2002). Con los materiales que conforman el protocolo que presenta las propuestas del proyecto, el centro educativo cuenta con literatura y ejemplos reales que le permiten conocer en el plano teórico y práctico en qué consiste y qué se pretende. Se procede entonces a establecer el programa de actuación personalizado para cada centro y profesorado. Una vez que los docentes han interiorizado su labor de coordinación y supervisión continua a los mediadores estudiantiles (Shahmohammadi, 2014), están preparados para informar al alumnado sobre el servicio de mediación. La creación de equipos de mediadores escolares, formados por miembros de todos los sectores de la comunidad educativa, puede ser el elemento dinamizador de la convivencia escolar.

En este sentido, una vez seleccionado el personal docente que guiará los procesos de mediación, se deberá buscar representación en las familias y personal no docente del centro escolar, para continuar con la elección de los alumnos mediadores. Respecto a esta selección, se han encontrado planteamientos que promueven la elección de alumnos concretos, por sus características personales, expediente académico, etc., como mediadores ideales. Este enfoque de selección por parte del adulto puede generar rechazo y desconfianza por parte del resto de los estudiantes (Prada y López, 2008).

Un planteamiento más adecuado a los resultados del perfil de los participantes de este estudio, teniendo en cuenta la filosofía mediadora, sería divulgar a toda la comunidad educativa la información sobre los programas de convivencia escolar (Cohen, 2005), en especial el relativo al protocolo de mediación educativa siguiendo el modelo de competencia (Bernal, 2008; Poser, 1976). Una vez conocido, la siguiente tarea consiste en enseñar de forma práctica los mecanismos para manejar los conflictos. Ofrecer la oportunidad de formar parte del equipo mediador a toda la comunidad para seguir profundizando en esta materia exigiría, para ello, un compromiso personal y voluntario.

El protocolo de actuación ofrece los pasos a seguir y desarrollar por el centro mediante actuaciones a corto, medio y largo plazo, y se divide en cuatro fases trazadas en la Figura 1. En el Apéndice I se recogen las propuestas del programa de mediación escolar completo.

Figura 1

Fases del programa de mediación escolar

Este proyecto es adecuado para atender los conflictos escolares en cualquier nivel educativo y detectar a tiempo los casos de fracaso escolar, de violencia y otros problemas asociados que reducen el bienestar individual y colectivo. No obstante, las claves estratégicas que se aportan como orientaciones concretas deben ajustarse a la edad del alumnado y sus circunstancias particulares. En todo caso, disponer de un protocolo no significa disponer de una respuesta única, muy al contrario, es la guía para adecuar la intervención específica que se requiera en cada momento. Si el centro escolar dispone de modelos eficaces de mediación puede elegir con criterio aquella forma que mejor pueda adaptarse a sus características y a su situación contextual (Shahmohammadi, 2014). En el contexto escolar, la metodología basada en el modelo de competencia (Bernal, 2008) es el sistema idóneo para desarrollar unas habilidades sociales y de crecimiento personal en beneficio de la mejora de los resultados académicos, la comunicación y las relaciones, tanto dentro de la comunidad educativa como en la familia.

4. Conclusiones

El programa de mediación escolar es una estrategia educativa que brinda la oportunidad para crear nuevas formas de relacionarse de manera constructiva y satisfactoria en el entorno más próximo, escolar, familiar y social de los adolescentes. En la familia y la escuela, principales agentes o instituciones de socialización, se descarga la mayor responsabilidad de formación e integración social que lleva aparejada la constante resolución de los problemas. Es en la familia donde la persona, desde que nace, se encuentra dentro de una red de relaciones interpersonales y sociales que va aumentando durante toda su vida. En estas relaciones tan próximas se presenta el conflicto de forma natural y necesaria para el desarrollo del individuo. La mayoría de los conflictos interpersonales en la escuela se resuelven entre los estudiantes sin llegar a producirse un episodio de violencia o de acoso. No obstante, no se puede olvidar que es en este escenario escolar donde tienen lugar más conflictos entre iguales.

La presencia de los conflictos en los estudiantes de educación secundaria obligatoria sin medidas apropiadas de afrontamiento produce dificultades académicas, mayor riesgo de comportamientos disruptivos, manifestaciones de insatisfacción con la vida y sentimientos de soledad que derivan en factores de riesgo para la violencia y el acoso escolar. La prevención y gestión de los conflictos escolares no puede obviar el estudio del afrontamiento, puesto que por el conocimiento de las estrategias se llega a una solución del conflicto más adecuada. El desafío del conflicto, por lo tanto, está en identificarlo para llegar a transformarlo y aprender a afrontarlo.

Trabajar en la prevención de las respuestas de estrés generadas por los conflictos significa educar en las competencias necesarias de gestión del mismo en los alumnos, anticipándose a su aparición. Este enfoque plantea que las situaciones son estresantes de forma potencial y depende, en gran medida, de la forma en que se afronten más que de la intensidad de los estímulos estresantes (Ellis y Grieger, 1981; Owen y Rhoades, 2012). Cambiar la perspectiva sobre el conflicto y el estrés contribuye a cambiar la respuesta ante el mismo. ¿Qué pasaría si se enseñara a interpretar las señales ante la ansiedad, el miedo o la tensión, como signos para enfrentarse a un desafío? El objetivo de implementar el programa de mediación se centrará en preparar a cada persona para dar una respuesta más adaptativa a las situaciones que generan conflicto.

Si las diferentes formas de afrontar un conflicto interpersonal repercuten en el rendimiento académico y el clima escolar, se debería prestar una mayor atención, desde los centros escolares, tanto al aprendizaje de estrategias adecuadas de resolución del conflicto

como a la creación de equipos de mediación escolar, con el fin de garantizar medidas preventivas y de gestión de los problemas más constructivas.

Se ha de tener en cuenta que el afrontamiento adecuado e inadecuado no son dos polos del mismo continuo, sino que son factores diferentes.

Los resultados obtenidos en esta tesis ponen de manifiesto que los problemas de aprendizaje y la carencia de estrategias adecuadas de afrontamiento, se relacionan con un mayor número de conflictos violentos, menor satisfacción con la vida y mayor sentimiento de soledad.

En relación a las variables académicas, en este estudio el grupo de alumnos con problemas de aprendizaje, con peores calificaciones, que ha repetido algún curso, aparece involucrado en mayor número de conflictos violentos, presenta carencias en estrategias de afrontamiento y percibe menor satisfacción con la vida. A estos efectos negativos, hay que añadir el hecho de que repetir curso incrementa el riesgo de abandono escolar de los alumnos en situación de vulnerabilidad (como ocurre con los estudiantes que repiten varios cursos y que termina su escolarización en los programas de PMAR). La detección a tiempo de este perfil de alumnos, disminuirá los casos de fracaso escolar, violencia y otros problemas asociados que reducen el bienestar individual y colectivo. Es necesario el diseño de programas específicos, como el modelo que se propone, desde un enfoque de aprendizaje significativo, experiencial y por competencias, con el que intervenir de forma más precisa estableciendo otras alternativas de afrontamiento adecuadas desde el ámbito educativo. Para ello, es imprescindible conocer y aceptar los distintos estilos de afrontamiento que, sin duda, pueden facilitar o dificultar el rendimiento académico.

De esta manera, el reconocimiento de las propias habilidades de las que el alumnado dispone y la adquisición de los recursos complementarios, serviría para lograr un incremento del número de estudiantes que promocionan al siguiente curso. Como se ha observado en esta tesis, el grupo de alumnos que no ha repetido ningún curso obtiene más respuestas adecuadas de afrontamiento (70%). Estos datos son coincidentes con estudios previos que evidencian que las estrategias de afrontamiento ante el estrés correlacionan con el rendimiento escolar. En el afrontamiento del estrés académico, los alumnos que se esfuerzan y se implican en las tareas tienden a obtener mejor rendimiento académico. Por el contrario, los estudiantes que no afrontan los problemas académicos o que los ignoran tienden a empeorar su rendimiento. Esto es, mientras los primeros responden con estrategias activas de afrontamiento y centradas en la solución del problema, los otros emplean estrategias improductivas y de evitación que resultan no exitosas, disfuncionales e inadaptativas.

En la relación entre el afrontamiento adecuado, la satisfacción con la vida y la experiencia de soledad, tiene especial relevancia la importancia de la red social en la adolescencia y la estructura familiar como predictores de la valoración positiva de la vida del adolescente. La respuesta apropiada de afrontamiento está comprometida si la percepción del apoyo social percibido se califica cómo inadecuada. El bienestar psicológico constituye una de las variables más influyentes en la forma en la que los estudiantes hacen frente al estrés. Los resultados obtenidos, de nuevo, sirven para orientar las propuestas de intervención socioeducativa. Incluir en el curriculum académico la enseñanza experiencial en competencias emocionales y habilidades sociales disminuye el sentimiento de soledad y la conflictividad, a la vez que proporciona mayor satisfacción personal y mejora el rendimiento académico.

En relación al apoyo social, conviene resaltar que en la adolescencia aumenta el sentimiento de soledad cuando se experimenta el rechazo por parte de los iguales. Mientras que los niveles de soledad se reducen cuando, en concreto, las chicas adolescentes logran establecer relaciones positivas con otras personas. Las relaciones sociales satisfactorias, por tanto, juegan un papel central en la experiencia de soledad percibida (Carvajal-Carrascal y Caro-Castillo, 2009; Wiseman, 1997). Esta posible interacción contribuye a interpretar la asociación encontrada entre sentimientos de soledad y satisfacción con la vida (Expósito y Moya, 1999; Huo y Kong, 2013; Mahon et al., 1994; Montero y Sánchez-Sosa, 2001).

De manera que trabajar en el aprendizaje de estrategias complementarias a las conductas inadecuadas beneficiaría al alumnado que ha vivenciado un conflicto de acoso escolar y, especialmente, a los varones que han mostrado una propensión a la respuesta evasiva. Este tipo de comportamiento evitativo impide que el estudiante responda activamente para cambiar la situación problemática o que se centre cognitivamente en la misma para abordarla de un modo más positivo.

Los datos también muestran que tanto la red social de apoyo como la satisfacción con la vida, serían variables a tener en cuenta en la intervención para la mejora del afrontamiento. En concreto, las participantes de esta investigación se han visto expuestas a un mayor número de conflictos entre iguales y, a su vez, tienen mayor número de pensamientos desiderativos, que les llevan a manifestar más sentimientos de soledad y una percepción más negativa de la satisfacción con la vida. Aunque, en definitiva, las chicas manejan medidas más adecuadas para resolver los problemas, esto llevaría a la siguiente reflexión: ¿tienen las chicas una conciencia hipersensibilizada de lo que son los problemas o aprenden antes los mecanismos de afrontamiento adecuados, como la mediación, puesto que los tienen que poner en práctica en más ocasiones con sus iguales?

La mayor complejidad de las experiencias vitales de los adolescentes y las demandas sociales añadidas que se les plantean en esta etapa deben ser abordadas de manera más adecuada a través de ciertas medidas prioritarias. Entre ellas, incorporar en el programa académico el aprendizaje de competencias que favorezca la práctica de estrategias de afrontamiento como el apoyo social, que ha resultado ser un predictor significativo de satisfacción con la vida, o la reestructuración cognitiva y la resolución de conflictos, que han demostrado su valor protector frente a la percepción de sentimientos de soledad.

En la presente investigación, la mediación escolar pretende constituirse como una experiencia de desarrollo constante a través de las interacciones que se establecen en situaciones específicas creadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el propio contexto escolar. La mediación consigue que las personas sean capaces de entender y regular sus propias emociones, y desarrolla la inteligencia emocional para la prevención y adecuada gestión de los conflictos. La mediación al mejorar las estrategias de afrontamiento aumenta el bienestar del estudiante.

Los resultados de este trabajo apuntan a la necesidad de dar a conocer los recursos de mediación. Aunque la mayoría de centros poseen algunas de estas herramientas y ya se están poniendo en práctica, los datos advierten de sus carencias. Esto lleva a proponer un objetivo central: seguir invirtiendo recursos y esfuerzo en la prevención y educación en materia de resolución pacífica de conflictos, libre de distinciones y diferenciaciones por sexo, edad, capacidad intelectual, habilidades o cargo en la institución académica.

En cuanto a la edad de iniciación en la práctica mediadora, la evidencia científica coincide con los resultados de esta investigación que establece que, para evitar las consecuencias futuras de un aprendizaje inapropiado en resolución de conflictos, una de las acciones más eficaces, aunque más costosa, es la intervención en edades tempranas. Entre las ventajas de la atención temprana se encuentra la consolidación de sus efectos y la reducción de los tiempos de intervención ya que, a mayor demora en la prevención y tratamiento, el impacto será más grave.

Para la implementación de los programas de mediación es conveniente empezar con medidas acordes al nivel académico, facilitando un mejor ajuste en las relaciones entre iguales, la disciplina, la convivencia y la adaptación socioemocional. En este sentido, los programas de mediación tienen la misión de promover, facilitar y guiar en la adquisición de recursos personales, académicos y sociales fundamentales para resolver, tomar decisiones y medidas adecuadas que les lleven a evolucionar con éxito en su futuro personal, escolar y profesional.

Esta iniciativa de mejora trasciende el espacio escolar ya que cuenta con la participación tanto de las familias como del resto de las instituciones socioeducativas de la comunidad.

La mediación escolar tiene como efecto un cambio positivo en las formas de afrontar el conflicto del alumnado ya que, por un lado, transforma la desmotivación y el fracaso académico derivados de la falta de habilidades para ponerles límites y solucionarlos. Y, por otro, contribuye al desarrollo personal, familiar y social, de manera responsable y respetuosa, con actitud positiva y sensible ante cualquier tipo de violencia y el acoso escolar. Logra que los conflictos educativos se conviertan en oportunidades de aprendizaje tanto para los alumnos que participan en el conflicto como para el centro escolar y el contexto más próximo en el que se relacionan.

En definitiva, esta tesis ha pretendido comprender cómo viven los adolescentes los conflictos en los centros escolares, evaluando la situación actual de los recursos de los estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria, con el objetivo de ofrecer una alternativa para la gestión del conflicto. El diseño e implementación de proyectos de mediación puede contribuir al logro de un progreso académico y a la mejora de las relaciones con los compañeros y de la comunidad educativa. Teniendo en cuenta que, en la actualidad la introducción de los programas de mediación escolar está siendo progresiva, todavía queda un amplio campo de actuación sobre el que investigar.

5. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Una vez expuestas las principales aportaciones de esta tesis doctoral, es el momento de analizar las limitaciones que han surgido como consecuencia del aprendizaje resultante de este trabajo. Limitaciones, por otra parte, que pueden servir como punto de partida de futuros estudios vinculados a esta temática.

Una primera restricción se encuentra en la naturaleza del diseño metodológico. Haber optado por un estudio transversal no permite establecer asociaciones de carácter causal entre las variables. De tal manera que, no se puede predecir la dirección de la interacción, por ejemplo, si un elevado grado de satisfacción con la vida origina un adecuado afrontamiento de los problemas o, por el contrario, un óptimo afrontamiento lleva a experimentar mayor satisfacción. Se puede hipotetizar que afrontamiento y satisfacción vital se retroalimentan mutuamente y que otras variables contaminantes están interviniendo. Puesto que la satisfacción con la vida es una dimensión de bienestar subjetivo, es importante determinar los factores que

pueden contribuir a su aumento o disminución. Con el fin de analizar la trayectoria de las relaciones causales, sería conveniente realizar futuros estudios de índole longitudinal.

En segundo lugar, conviene señalar que el tamaño de la muestra conformada por estudiantes de ESO de tres centros limita la posible generalización de los resultados, especialmente a los estudiantes de secundaria y más todavía a los de infantil y primaria. Según los resultados de esta tesis, la coincidencia, por un lado, de mayor concentración de conflictos entre el alumnado de 1º de ESO entre compañeros y también de conflictos violentos y, por otro lado, la coexistencia de un mayor número de estudiantes que repite este curso en cuestión, plantea retos importantes. Estos datos llevan a insistir en la relevancia que tiene detectar a tiempo los casos de fracaso escolar, de violencia y otros problemas asociados que reducen el bienestar, para diseñar programas específicos con los que intervenir de forma más precisa desde el ámbito educativo. Ampliar la muestra al alumnado de educación infantil y primaria puede constituir una posible línea de investigación futura. En este sentido, se debe promover el análisis de la transición entre ciclos para encontrar las causas que producen el mayor número de repeticiones en 1º de ESO, es decir, el paso de enseñanza primaria a secundaria.

En relación a este tema, una opción evaluativa podría consistir en contrastar la evidencia científica con la realidad en los centros escolares sobre los efectos que supone repetir curso. Esta medida, acarrea también en ocasiones consecuencias negativas en el desarrollo vital del alumnado. Como se ha comprobado en esta tesis doctoral, los estudiantes que repiten curso perciben menos satisfacción con la vida y mayor sentimiento de soledad, es decir, la repetición de curso se relaciona con carencias de afrontamiento ante las dificultades y un menor bienestar. A esto, hay que añadir que el hecho de repetir varios cursos incrementa el riesgo de abandono escolar de los alumnos en situación de vulnerabilidad, si no se establecen alternativas de afrontamiento adecuadas dentro y fuera de los propios centros.

Relacionado con el instrumento para evaluar las estrategias de afrontamiento del alumnado, pese a las razones y criterios de elección del cuestionario CSI, dadas las limitaciones que se derivan de la utilización de pruebas de autoinforme como técnica de recogida de datos, es conveniente considerar formas de medida complementarias como la observación directa. La investigación cualitativa se postula, por tanto, como una metodología capaz de aportar una visión más profunda respecto a la experiencia del conflicto, las estrategias de afrontamiento, la satisfacción con la vida y la soledad de los estudiantes de primaria y secundaria.

Se debería tener en cuenta la enriquecedora aportación de las entrevistas con los profesores, tutores legales y compañeros sobre los aspectos estudiados. En primer lugar, para llevar a cabo la detección temprana de los diferentes conflictos, es fundamental que los

docentes, el equipo de directivo y los progenitores permitan realizar la evaluación de las dificultades y problemas existentes en sus centros. Una circunstancia que se manifiesta en este tipo de investigación es la resistencia a la evaluación de los conflictos que presentan algunos centros educativos, relacionada con la imagen que estos quieren proyectar al exterior negando la realidad problemática: "aquí no pasa nada, no tenemos problemas". Esta cuestión dificulta la labor de prevención, diagnóstico y tratamiento. La negación del conflicto puede ser debida al desconocimiento de recursos y la falta de habilidades para ponerles límites y solucionarlos. De ahí que se recomiende la formación permanente en esta materia de los miembros de la comunidad escolar. Posteriormente, se podría estudiar las consecuencias de esta formación en la gestión y resolución de conflictos.

Para futuras líneas de investigación queda el análisis de la evaluación de los programas de mediación que ya han demostrado que funcionan en los IES de secundaria. Además, el interés en este análisis prioriza cuestiones como qué conocimientos, habilidades y destrezas requiere el profesorado de enseñanza obligatoria para promover una educación socioemocional sobre todo en temas de manejo y resolución de conflictos. La reflexión sobre la mediación escolar es una necesidad de aprendizaje en el modelo educativo de los profesores como fortalecimiento y actualización de la práctica docente.

Igualmente es importante que el servicio de mediación no quede en actuaciones aisladas o puntuales, sino que se trabaje en colaboración con otras iniciativas que forman parte del Plan de Convivencia de todos los centros educativos.

La selección y formación del alumnado mediador debe tenerse en cuenta en futuras líneas de investigación. Se trata de determinar quiénes deben formar parte del programa de mediación y el procedimiento que se seguirá para su selección, además de establecer las competencias que asumirá su figura, sin vulnerar ningún principio mediador. Del mismo modo, sería conveniente estudiar la controversia que plantean algunos autores que consideran que la mediación entre iguales no se puede considerar mediación ya que no cumple una característica fundamental, la imparcialidad.

En este sentido, una de las dificultades encontradas en los procesos de mediación entre iguales en los centros escolares, está en la excesiva carga de responsabilidad con la que se encuentra el alumno-mediador escolar ante determinadas tareas del proceso de mediación. La clave está en establecer líneas de actuación controladas y supervisadas por un adulto experto en la materia. Se considera relevante que la formación en mediación se extienda a todos los que forman la comunidad educativa siendo los adultos expertos los supervisores de la actuación de los menores elegidos como mediadores. No obstante, este tema obliga a la respuesta

científica de un nuevo interrogante. ¿qué efectos diferenciales presentan los distintos tipos de mediación en el contexto escolar?

Además, este tipo de programas requiere la implicación del profesorado y familias en el proceso. El reto de un servicio de mediación ya implantado es su consolidación y para conseguirla es útil estructurar un modelo en grupos especializados, creando redes de apoyo familiares, que trasmita esta manera de abordar los conflictos a otros contextos en los que la mediación es incipiente y que posibilite su extrapolación al contexto social que les rodea. Este compromiso depende, en gran medida, de la contribución institucional que incentive la promoción de agentes mediadores y fomente los programas de resolución constructiva de conflictos con la difusión de los beneficios que produce en la sociedad.

Para futuras líneas de investigación es un tema de gran interés conocer el tipo de relación que mantienen los hijos con los progenitores y su nivel de conflicto o de apoyo, ya que como se ha mencionado, son predictores importantes del ajuste y bienestar psicológico (Ahrons, 2007; Turner y Kopiec, 2006).

Los resultados de esta tesis doctoral, se suman a la línea de trabajos que está sensibilizada ante la violencia entre iguales en los centros educativos. Partiendo de esta realidad, la propuesta a abordar en el futuro consistirá en establecer las condiciones de un importante objetivo: minimizar la violencia escolar en todas sus posibles manifestaciones. Se debe de tener en cuenta que en la actualidad es importante integrar el estudio de las plataformas virtuales y las nuevas formas de comunicación en la sociedad de la información y del conocimiento. Entre ellas, el canal preferido por el alumnado a la hora de denunciar casos de acoso y violencia escolar es el email porque les permite permanecer en el anonimato.

Desde estas líneas, conviene realizar un recordatorio a las personas implicadas en la educación: los conflictos se pueden resolver, pero mejor aún, se pueden prevenir implementando estrategias efectivas. El conflicto constituye un proceso que hay que identificar de manera precisa para poder intervenir. Un mejor conocimiento de los conflictos puede reducirlos mediante la detección temprana y el tratamiento adecuado, asequible y oportuno. Además de las consideraciones económicas, una ventaja importante de la prevención radica en evitar el sufrimiento. Futuras líneas de investigación deberían analizar las diferentes variables que influyen en el afrontamiento adecuado, como en esta tesis, la red social y la satisfacción con la vida. Una última reflexión está dedicada a la apuesta por la educación, evaluación e investigación sobre estrategias de afrontamiento adecuadas que mejoran tanto la satisfacción con la vida como la salud, y deben impulsarse desde las escuelas y las familias, contribuyendo a la construcción de un modelo de sociedad más pacífica, solidaria y equitativa.

IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abal, M., y Rodríguez, R. (2014). Mediación familiar con adolescentes implicados/as y factores protectores de resiliencia. En J. M. Madariaga, A. Forés, E. Goñi, M. D. L. O. Palma, O. Pérez-Muga, A. Rodríguez, C. Villalba, y G. Gil (Eds.), *La construcción social de la resiliencia. Nuevas miradas sobre la resiliencia* (pp.54-58). Barcelona: Gedisa.

Adams, G. R., Berzonsky, M. D., y Keating, L. (2006). Psychosocial Resources in First-Year University Students: The Role of Identity Processes and Social Relationships. *Journal of Youth and Adolescence, 35*(1), 78-88. doi:10.1007/s10964-005-9019-0

Adams, R., y Laursen, B. (2001). The organization of adolescent conflict with parents and friends. *Journal of Marriage and the Family, 63,* 72-83.

Ahrons, C. R. (1981). The continuing coparental relationships between divorced spouses. *American Journal of Orthopsychiatry, 51*, 415-428.

Ahrons, C. R. (2007). Family Ties After Divorce: Long-Term Implications for Children. *Family Process, 46*(1) 53-65. doi:10.1111/j.1545-5300.2006.00191.x

Albaladejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología de la Salud. Universidad de Alicante.

Albaladejo, N., Ferrer, R., Reig, A., y Fernández, M. D. (2013). ¿Existe violencia escolar en educación infantil y primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología, 29*(3), 1060-1069. doi:10.6018/analesps.29.3.158431

Alfonso, M. E. (2008). La mediación familiar en España: concepto, caracteres y principios informadores. *Anales de la Facultad de Derecho, 25,* 55-76.

Álvarez, E. (2015). *Violencia escolar: variables predictivas en adolescentes gallegos.* Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Vigo.

Álvarez, P. (2016, febrero 19). Uno de cada 10 alumnos asegura que ha sufrido acoso escolar. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/politica/2016/02/18/actualidad/1455799539_145548.html?rel=mas

Alzate, R. (1997). Resolución de conflictos en la escuela. *Innovación Educativa*, *1997*(7), 107-122. doi:10347/5243

Alzate, R. (1999). Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos. En F. Brandoni (Comp.), *Mediación escolar: propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 31-55). Buenos Aires: Paidós.

Alzate, R. (2005). Programas de convivencia en el ámbito educativo. Enfoque global de transformación de conflictos y mediación escolar. *Proyecto Hombre: Revista Trimestral de la Asociación Proyecto Hombre, 66*, 15-18.

Alzate, R. (2006). La mediación escolar: proceso colaborativo de la educación en resolución de conflictos. *Trabajo social hoy, 1*, 75-96.

Amato, P. R. (2000). The consecuences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and the Family*, *62*, 1269-1287.

Amato, P. R., y Hohmann-Marriott, B. (2007). A comparison of high- and low-distress marriages that end in divorce. *Journal of Marriage and Family, 69*(3), 621-638. doi:10.1111/j.1741-3737.2007.00396.x

Amato, P. R., y Keith, B. (1991). Parental divorce and adult well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and the Family, 53*, 43-58.

Amato, P. R., y Previti, D. (2003). People's reason for divorcing: gender, social class, the life course, and adjustment. *Journal of Family Issues, 24,* 602-626.

Amirkhan, J. (1990). A Factor analytically derived measure of coping: The Coping Strategy Indicator. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(5), 1066-1074. doi: 10.1037/0022-3514.59.5.1066

Anastasi, A. (1973). Test Psicológicos. Madrid: Aguilar.

Anderson, S. y Hunter, S. C. (2012). Cognitive appraisals, emotional reactions, and their associations with three forms of peer-victimization. *Psicothema, 24*(4), 621-627.

Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior, 26*(1), 49-56.

Andreu, J. M., Peña, M. E., Graña, J. L., y Ramírez, J. M. (2009). Cuestionario de agresión reactiva y proactiva: un instrumento de medida de la agresión en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 14*(1), 37-49.

Arch, M. (2010). Divorcio conflictivo y consecuencias en los hijos: implicaciones para las recomendaciones de guarda y custodia. *Papeles del Psicólogo, 31*(2),183-190.

Argyle, M., y Martín, M. (1987). *The psychological causes of happiness.* Londres: Methuan.

Arranz, E., y Oliva, A. (Coord.) (2010). *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares.* Madrid: Pirámide.

Aron, R. (1964). *Dieciocho lecciones sobre la sociedad industrial*. Barcelona: Seix Barral.

Atienza, F. L., Balaguer, I., Corte-Real, N., y Fonseca A. M. (2016). Factorial invariance of the Satisfaction with Life Scale in adolescent from Spain and Portugal. *Psicothema, 28*(3), 353-358.

Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes. *Psicothema, 12*(2), 314-319.

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México: Ed. Trillas.

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ed. Paidós.

Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales.* Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú.

Avilés, J. M., y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) – Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre iguales. *Anales de Psicología, 21*(1), 27-41.

Baldry, A. C., y Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education, 8*, 263-284.

Barber, B. L., y Demo, D. H. (2006). The kids are all right (at least most of them): links between divorce and dissolution and child well-being. En M. A. Fine y J. P. Harvey (Eds.), *Handbook of divorce and relationship dissolution* (pp. 289-311). Nueva York: Routledge, Taylor & Francis group.

Barra, E. (2004). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y Salud, 14*, 237-243.

Bastian, V. A., Burns, N. R., y Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences, 39*, 1135-1145.

Beehr, T. A., y McGrath, J. E. (1996). The methodology of research on coping: Conceptual, strategic, and operational-level issues. En M. Zeidner y N. S. Endler, *Handbook of coping: Theory, research, applications* (pp. 65-82). New York: Wiley.

Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 11*(3), 125-146.

Benson, P. L., y Scales, P. C. (2009). The definition and preliminary measurement of thriving in adolescence. *Journal of Positive Psychology, 4*, 85-104.

Bendayan, R., Blanca , M. J., Fernández-Baena, J. F., Escobar, M., y Trianes, M. V. (2013). New empirical evidence on the validity of the Satisfaction with Life Scale in early adolescents. *European Journal of Psychological Assessment, 29*, 36-43.

Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: DDB.

Bernal, T. (2008). *La mediación. Una solución a los conflictos de ruptura de pareja*. 4ª ed. Madrid: Colex.

Bernal, T. (2011a). *Curso de Especialista en Mediación Familiar*. Material no publicado, Centro de resolución de conflictos Apside, Madrid.

Bernal, T. (2011b). *Seminario de crecimiento personal para mediadores*. Material no publicado, Centro de resolución de conflictos Apside, Madrid.

Bernal, T. (2012a). *La mediación en escena*. Madrid: EOS.

Bernal, T. (2012b). Aprender a resolver los conflictos de forma pacífica aumenta la calidad de vida. *Revista Digital Mundo Mediación.* 1ªed. 2012.

Bernal, T., López M., Barba, S., Iglesias, F., Hierro, M., y Galán, J. A. (2013). *Hijos, mediación y divorcio*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad y Fundación Atyme.

Bernal, T., y Barba, S. (2011). *Curso anual de mediación*. Material no publicado, Centro de resolución de conflictos Apside, Madrid.

Bernal, T., López, M., Barba, S., Iglesias, F., Hierro, M., Galán, J. A., y De Miguel, A. B. (2012). *Cambio social, respuesta emocional ante la ruptura de pareja y valor de la mediación*. Madrid: Atyme.

Bickmore, K. (1999). Preparation for pluralism: curricular and extracurricular practice with conflict resolution. *Theory into Practice, 36*(1), 3-10.

Bierman, A., Fazio, E. M., y Milkie, M. A. (2006). A multifaceted approach to the mental health advantage of the married: Assessing how explanations vary by outcome measure and unmarried group. *Journal of Family Issues, 27*, 554-582.

Bilić, V., Buljan, F. G., y Rafajac, B. (2014). Life satisfaction and school performance of children exposed to classic and cyber peer bullying. *Collegium Antropologicum*, *38*(1), 21-29.

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educació XXI, 10*, 61-82.

Blake, R. R., y Mouton, J. S. (1964). *The managerial grid*. Houston: Gulf Publishing.

Blanco, Mª. E. (2018, junio 15). Mediando entre iguales. Mediación entre estudiantes de la Universidad de Zaragoza. Jornada de Mediación y Universidad de la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo de la Universidad de Zaragoza.

Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R., y Ortega, R. (2006). Clima y Violencia Escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación, 339*, 293-315.

Bohannan, P. (1970). *Divorce and after.* New York: Doubleday.

Bodenmann, G., Charvoz, L., Bradbury, T., Bertoni, A., Iafrate, R., Giuliani, C., Banse, R., y Behling, J. (2007). The role of stress in divorce: A three-nation retrospective study. *Journal of Social and Personal Relationships, 24*(5), 707-728.

Bolaños, I. (1998). Conflicto familiar y ruptura matrimonial. Aspectos psicolegales. En J. L. Marrero, (Comp.), *Psicología Jurídica de la familia* (pp.43-76). Madrid: Fundación Universidad Empresa.

Bonach, K. (2005). Factors contributing to quality coparenting: Implications for family policy. *Journal of Divorce & Remarriage, 43*, 79-103.

Boqué, M. C. (2002). *Guía de mediación escolar*. Barcelona: Octaedro.

Boqué, M. C. (2005). *Tiempo de mediación*. Barcelona: CEAC.

Boqué, M. C. (2007). Prevención de conflictos y mediación escolar. *Revista de educación de Castilla y la Mancha*, 4, 60-67.

Boqué, M. C. (2009). Mediación Escolar. Unidos ante el conflicto. *Revista perspectiva CEP*, *Consejería de Educación de la Junta de Andalucía 8*, 55-69.

Boqué, M. C. (2011). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.

Boqué, M. C., y García, L. (2010). Evaluación diferida de la formación del profesorado en convivencia y mediación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13*(3), 87-94. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015214008

Borges, A. Prieto, P., Ricchetti, G., Hernández, C., y Rodríguez, E. (2008). Validación cruzada de la factorialización del Test UCLA de Soledad. *Psicothema, 20*(4), 924-927.

Boss, P. (1987). Family stress: Perception and context. En M. B. Sussman y S. K. Steinmetz, (Eds). *Handbook on marriage and the family* (pp. 695-723). New York: Plenum Press.

Boulton, M. J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C., y Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimisation: implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence, 22,* 461-466.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1 Attachment*. New York: Basic Books.

Braver, S. L., Griffin, W. A. y Cookston, J. T. (2005). Prevention programs for divorced nonresident fathers. *Family Court Review, 43*, 81-96.

Brodzinsky, D. M., Elias, M. J., Steiger, C., Simon, J., Gill, M. y Hitt, J. C. (1992). Coping scale for children and youth: Scale development and validation. *Journal of Applied Developmental Psychology, 13,* 195-214.

Buelga, S., Cava, M., y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología, 28* (1), 180-187.

Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en adolescencia. International *Journal of Clinical and Health Psychology, 9*(1), 127-141.

Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S., y Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish journal of Psychology 11*(1), 192-200.

Bush, R. A. B., y Folger, J. P. (1996). *La promesa de la mediación: cómo afrontar el conflicto a través del fortalecimiento y el reconocimiento de los otros.* Buenos Aires: Ed. Granica.

Byrne, D. (1964). Repression-sensitization as a dimension of personality. En B. A. Maber (Ed.), *Progress in experimental personality research*. Vol.1 (pp. 169-220). New York: Academic Press.

Caballero, A. (2007). La escuela en conflicto como escenario de socialización. *Rescoldos: revista de diálogo social*, *16,* 7-16.

Campart, M., y Lindström, P. (1997). Intimidación y violencia en las escuelas suecas. Una reseña sobre investigación y política preventiva. *Revista de Educación, 313*, 95-119.

Cano, F. F., Rodríguez, L., y García, J. (2007). Spanish version of the coping strategies inventory. *Actas Españolas de Psiquiatria, 35*(1), 29-39.

Cantón, J., y Justicia, M. D. (2002). Características del niño y adaptación al divorcio de los padres. En J. Cantón, M. R. Cortés y M. D. Justicia, *Conflictos matrimoniales, divorcio y desarrollo de los hijos*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Cantón, J., Cortés, M. R., y Justicia, M. D. (2002). Las consecuencias del divorcio en los hijos. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense, 2*(3), 47- 66.

Cantón, J., Cortés, M. R., y Justicia, M. D. (2007). *Conflictos entre los padres, divorcio y desarrollo de los hijos*. Madrid: Pirámide.

Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: Lectures on concept development.* New York: Behavioral Publications.

Cappa, K., Moreland, A., Conger, J., Dumas, J., y Conger, A. (2011). Bidirectional relationships between parenting stress and child coping competence: Findings from the pace study. *Journal of Child and Family Studies, 20,* 334-342.

Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., y Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescende: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development, 79,* 1185-1229.

Carozzo, J. C. (2013). *Del conflicto al acoso escolar*. En J. C. Carozzo (Comp.), *Bullying. Opiniones Reunidas* (pp. 145-164). Perú: Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.

Carrascosa, A. M. (2015). Atyme cumple 25 años. *Revista Mediación y Cambio*, *19,* 6-8.

Carroll, A., Green, S., Houghton, S., y Wood, R. (2003). Reputation enhancement and involvement in delinquency among high school students. *International Journal of Disability, Development and Education, 50*, 253-273.

Carvajal-Carrascal, G., y Caro-Castillo, C. V. (2009). Soledad en la adolescencia: análisis del concepto. *Aquichan, 9*(3), 281-296.

Carver, C. S., Scheier, M. F., y Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*(2), 267-283. doi:10.1037/0022-3514.56.2.267

Casamayor, G. (1999). Cómo dar respuesta a los conflictos. Barcelona: Graó.

Casas, F., Buxarrais, M. R., Figuer, C., González, M., Tey, A., Noguera, E., y Rodríguez J. M. (2004). Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre los 12 y los 16 años: estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología,* 22 (1), 3-23.

Casas, F., Tiliouine, H., y Figuer, C. (2014). The subjetive well-being of adolescents from two different cultures: Applying three versions of the PWI in Algeria and Spain. *Social Indicators Research, 115*, 637-651.

Castellá, J., Bedin, L., Abs, D., Calza, T., y Casas, F. (2015). Relationship between Social Support, Life Satisfaction and Subjective Well-Being in Brazilian Adolescents. *Universitas Psychologica, 14*(2), 459-474.

Castillo-Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, *4*(8), 415-428.

Casullo, M. M., Cayssials, A., Fernández, M., Wasser de Diuk, L., Arce, J., y Álvarez, L. (1994). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos Aires: Paidós.

Casullo, M., y Fernández, M. (2001). Estrategias de afrontamiento en estudiantes adolescentes. *Revista de Instituto de Investigaciones, 6*(1), 25-49.

Catalano, R. F., Hagerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., y Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health, 74*, 252-262.

Cava, M. J. (2009). La utilidad de la mediación como estrategia de resolución y prevención de conflictos en el ámbito escolar. *Informació Psicològica, 95*, 15-26.

Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention, 20*, 183-192.

Cava, M. J. (2013). El acoso escolar: cuando la escuela no es un lugar seguro. En E. Estévez (Coord.). *Los problemas en la adolescencia: Respuestas y sugerencias para padres y profesionales* (pp. 97-120). Madrid: Síntesis.

Cava, M. J., y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Cava, M. J., y Musitu, G. (2003). *Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención*. Informació Psicològica, 83, 60-68.

Cava, M. J., Musitu, G., y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports, 101*, 275-290.

Cava, M. J., Buelga, S., y Musitu, G. (2014). Parental communication and life satisfaction in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology. 17*(E98), 1–8.

Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica, 15*, 21-34.

Cava, M. J., Povedano, A., Buelga, S., y Musitu, G. (2015). Análisis psicométrico de la Escala de Ajuste Escolar Percibido por el Profesor (PROF-A). *Psycholocial Intervention, 24*(2), 63-69.

Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica.* Propuestas de intervención. Madrid: Pirámide.

Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 2*, 22-34.

Cerezo, F., y Alto, M. (2010). Estatus social, género, clima del aula y bullying entre estudiantes adolescentes. *Anales de Psicología 26*(1), 137-144.

Chavarría, M., y Barra, E. (2014). Satisfacción vital en Adolescentes: Relación con la Autoeficacia y el Apoyo Social Percibido. *Terapia Psicológica, 32* (1), 41-46.

Chico, E. (2006). Personality dimensions and subjective well-being. *The Spanish Journal of Psychology,* 1(9), 38-44.

Chico, E., y Ferrando, P. J. (2008). Variables cognitivas y afectivas como predictoras de satisfacción en la vida. *Psicothema, 3(20),* 408-412.

Christensen, T. M., y Brooks, M. C. (2001). Adult Children of Divorce and Intimate Relationships: A Review of the Literature. *The Family Journal* 9(3), 289-294.

Cohen, R. (2005). *Students resolving conflict: peer mediation in schools*. Tucson, AZ: Good Year Books.

Collins, W. A. (1997). Relationships and development during adolescence: Interpersonal adaptation to individual change. *Personal Relationships, 4*, 1-14.

Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., y Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin, 127*, 87-127.

Compas, B. E., Orosan, P. G., y Grant, K. E. (1993). Adolescent stress and coping: Implications for psychopathology during adolescence. *Journalof Adolescence, 16*, 331-349

Connor-Smith, J. K., Compas, B. E., Wadsworth, M. E., Thomsen, A. H., y Saltzman, H. (2000). Responses to stress in adolescence: Measurement of coping and involuntary stress responses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*, 976-992.

Contini, N., Coronel, P., Levin, M., y Estévez, A. (2003). Estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes escolarizados de Tucumán. *Revista de Psicología, 21*(1), 179-200.

Cook, T., Murphy, R. y Hunt, H. (2000). Comer's School Development Program in Chicago: A Theory-Based Evaluation. *American Educational Research Journal, 37*, 535-597.

Coser, L. A. (1956). *The functions of social conflict.* Nueva York: Free Press.

Costa, M. (1987). Los programas de intervención social: criterios de pertinencia y estilos de intervención. *Papeles del Colegio, 31*, 8-16.

Cowie, H., y Fernández, F. J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 4*(2), 291-310. Recuperado de https://core.ac.uk/reader/143455266

Cowie, H., y Jennifer, D. (2007). *Managing Violence in Schools. A Whole-School approach to best practice.* London: Paul Chapman Publishing.

Cowie, H., Hutson, N., Dawn, J., y Myers, A. M. (2008). Taking stock of violence in U.K. Schools risk, regulation, and responsibility. *Education and Urban Society, 40*(4), 494-505.

Cowie, H., Hutson, N., Oztug, O., y Myers, C. (2008). The impact of peer support schemes on pupils' perceptions of bullying, aggression and safety at school. *Emotional and Behavioural Difficulties, 13*(1), 63-71.

Craig, W. M., Pepler, D. J., y Atlas, R. (2000). Observatorio of bullying on the playground and in the classroom. *International Journal of School Psychology, 21*, 22-36.

Cunningham, E. G. (2002). Developing a measurement model for coping research in early adolescence. *Educational and Psychological Measurement, 62*, 147-163.

D'Zurilla, T. J., y Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behaviour modification. *Journal of abnormal Psychology, 78*, 107-126.

Defensor del Pueblo-Unicef. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria* (1999-2006). Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.

Decreto 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA nº 68/2011, 5 de abril). Recuperado de http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=589772200505

Dekovic, M., Wissink, I. B., y Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence, 27*, 497-514.

De la Fuente, J. (2004). Factores motivacionales en el aprendizaje escolar. En M. V. Trianes y J. A. Gallardo (Coord.). *Psicología de la Educación y del Desarrollo en contextos escolares* (pp. 461-478). Madrid: Pirámide.

De la Fuente, J., López, M., Zapata, L., Martínez-Vicente, J. M., Mariano, M., Solinas, G., y Fadda, S. (2014). Competencia para estudiar y aprender en contextos estresantes: Fundamentos de la utilidad e-afrontamiento del estrés académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 12*(3), 717-746. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/34/espannol/Art_34_983.pdf

De la Torre-Cruz, M. J., García-Linares, M. C., y Casanova-Arias, P. F. (2014). Relaciones entre estilos educativos parentales y agresividad en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *12*(32), 147-170. doi:10.14204/ejrep.32.13118

Del Barrio, C. (1995). Conflictos con los padres desde la perspectiva de los hijos. *Infancia y sociedad, 30*, 133-143.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.

DeLongis, A., y Holtzman, S. (2005). Coping in context: The role of stress, social support, and personality in coping. *Journal of Personality, 73*(6), 1633-1656. doi:10.1111/j.1467-6494.2005.00361.x

DeLongis, A., y Preece, M. (2002). Emotional and relational consequences of coping in step-families. *Marriage and Family Review, 34*(1-2), 115-138. doi: 10.1300/J002v34n01_06

Del Valle, A. I. (1994). *Vida cotidiana y relaciones sociales*. En J. Elzo, F. A. Orizo, P. González y A. I. Del Valle, *Jóvenes españoles 94*. Madrid: Fundación Santamaría.

Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: Claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela abierta, 10*, 77-89.

De Minzi, R., y Sacchi, (2004). Adolescent loneliness assessment. *Adolescence, 39*(156), 701-709.

Departamento de Educación, Cultura y Deporte de Aragón (2006). *Plan de Convivencia en los Centros Educativos "Guía Cuento Contigo"*. Recuperado de http://www.educaragon.org/files/Cuento%20contigo_mod1%20.pdf

Departamento de Educación, Cultura y Deporte de Aragón (2008). *Acuerdo para la Mejora de la Convivencia Escolar en los Centros Educativos de Aragón*. Recuperado de http://aragonparticipa.aragon.es/sites/default/files/acuerdo_convivencia_escolar.pdf

Departamento de Educación, Cultura y Deporte de Aragón (2010). Proyecto de Ley de Educación de Aragón. Recuperado de http://www.educaragon.org/arboles/arbol.asp?guiaeducativa=43&strseccion=A1A125

Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: constructive and destructive processes*. New Haven: Yale University Press.

Díaz-Aguado, M. J. (2004). Los docentes y los nuevos retos de la escuela: la prevención de la violencia y la exclusión social. *Psicología Educativa, 10*(2), 81-100.

Díaz-Aguado, M. J. (2010). *Estudio Estatal sobre la Convivencia en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Subdirección General de Relaciones con las Administraciones Territoriales. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13567

Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial, 2*, 67-113.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71-75.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Assessment, 49*, 71-75.

Directiva 2008/52/CE, de 21 de mayo, del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea que regula algunos aspectos de la Mediación en asuntos Civiles y Mercantiles. (Diario Oficial de la Unión Europea 2008, 24 de mayo). Recuperado de https://www.boe.es/doue/2008/136/L00003-00008.pdf

Doménech, A. (1994). *Mujer y divorcio: de la crisis a la independencia*. Valencia: Promolibro.

Domínguez, J., Álvarez, E., y López, A. (2017). La violencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria desde la perspectiva del alumnado gallego. *Revista de Psicología y Educación. 12*(2), 95-104.

Donaldson, D., Prinstein, M. J., Danovsky, M., y Spirito, A. (2000). Patterns of children's coping with life stress: Implications for clinicians. *American Journal of Orthopsychiatry, 70*(3), 351-359. doi:10.1037/h0087689

Dwyer, A. L., y Cummings, A. L. (2001). Stress, Self-Efficacy, Social Support, and Coping Strategies in University Students. *Canadian Journal of Counselling, 35*(3), 208-220.

Echagüe, J. V., y Ruiz, R. (2014, noviembre 13). El Gobierno facilitará la orientación familiar para evitar divorcios. *La Razón.* Recuperado de https://www.larazon.es/sociedad/el-gobierno-facilitara-la-orientacion-familiar-para-evitar-divorcios-KX7909279#Ttt1ws2i91AO6ddG

Eisenberg, N., Fabes, R. A., y Guthrie, I. K. (1997). Coping with stress: The roles of regulation and development. En S. A. Wolchik y N. Sandler (eds.), *Handbook of Children's coping: Linking Theory and Intervention* (pp. 41-70). New York: Plenum Press.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., y Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional and personality development* (pp. 646-718). New York: John Wiley & Sons.

Egea, G. (2014). Violencia filio-parental: De víctima a victimario. *Psicología desde el Caribe, 31*(3), vii-xii.

Elzo, J. (2007). La familia agente de socializaión en la sociedad del siglo XXI. En C. Benso y C. Pereira (Coords.), *Familia y Escuela. El reto de educar en el siglo XXI* (pp.19-45). Ourense: Concello de Ourense.

Ellis, A., y Grieger, R. (1981). *Manual de terapia racional-emotiva.* Bilbao: DDB.

Endler, N. S., Kantor, L., y Parker, J. D. A. (1994). State-trait coping, state-trait anxiety and academic performance. *Personality and Individual Differences, 16*(5), 663-670. doi: 10.1016/0191-8869(94)90208-9

Endler, N. S., y Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(5), 844-854. doi:10.1037//0022-3514.58.5.844

Eronen, S., y Nurmi, J. E. (1999). Life events, predisposing cognitive strategies and well being. *European Journal of Personality, 13*, 129-148.

Erikson, E. (1985). *The life cycle completed*. New York: Norton.

Eschenbeck, H., Kohlmann, C. W., y Lohaus, A. (2007). Gender Differences in Coping Strategies in Children and Adolescents. *Journal of Individual Differences, 28*(1) 18-26.

Espelage, D. L., Holt, M. K., y Henkel, R. R. (2003). Exaamination peer group contextual effects on agression during early adolescence. *Child develompment, 74*, 205-220.

Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia.* Tesis doctoral. Departamento de Psicología Social. Universidad de Valencia.

Estévez, E., Jiménez, T. I., y Musitu, G. (2011). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes* (Vol 8). Valencia: Nau Libres.

Estévez, E., Murgi, S., y Musitu, G. (2009). Psychosocial adjustments in bullies and victims of school violence. *European journal of Psychology of Education, 24*(4), 473-483.

Estévez, E., Musitu, G., y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence, 40,* 183-196.

Evans, M. D. R., Kelly, J., y Wanner, R. A. (2001). Educational attainment of children of divorce. *Journal of sociology, 37*(3), 275-297.

Everly, G. S. (1989). *A Clinical Guide to the Treatment of the Human Stress Response.* Nueva York: Plenum Press.

Expósito, F., y Moya, M. (1993). Validación de la UCLA Loneliness Scale en una muestra española. En F. Loscertales y M. Marín (Eds.), *Dimensiones Psicosociales de la educación y de la comunicación* (pp.355-364). Sevilla: Eudema.

Expósito, F., y Moya, M. (1999). Soledad y apoyo social. *Revista de Psicología Social, 14*(2-3), 297-316.

Extremera, N., Durán, A., y Rey, I. (2007). Perceived emotional intelligence and dis-positional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences, 42,* 1069-1079. doi: 10.1016/j.paid.2006.09.014

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). Relación de la inteligencia emocional percibida y la calidad de vida relacionada con la salud de las mujeres de mediana edad. *Informes psicológicos* , *91*(1), 47-59. doi:10.2466/pr0.2002.91.1.47

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y estrés, 11*(2-3), 101-122.

Fabricius, W. V., y Luecken, L. J. (2007). Postdivorce living arrangements, parent conflict, and long term physical health correlates for children of divorce. *Journal of Family Psychology, 21*, 195-205.

Fantin, M. B., Florentino, M. T., y Correché, M. S. (2005). Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una escuela privada de la ciudad de san Luis. *Revista de Fundamentos de Humanidades, 1*, 159-176.

Farré, S. (2004). *Gestión de conflictos: taller de mediación.* Barcelona: Ariel.

Farré, S. (2006). *Gestión de conflictos: taller de mediación. Un enfoque socio-afectivo.* Barcelona: Ariel.

Feitosa, F., De Matos, M., Del Prette, Z., y Del Prette, A. (2005). Suporte social, nível socioeconómico e o ajustamento sociale escolar de adolescentes portugueses. *Temas en Psicología, 13*, 129-138.

Fernández-Abascal. E. (1997). Estilos y estrategias de afrontamiento. En E. G. Fernández-Abascal, F. Palmero, M. Chóliz y F. Martínez (Eds.), *Cuaderno de prácticas de motivación y emoción* (pp. 189-206). Madrid: Pirámide.

Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Nancea.

Fernández, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

Fernández, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón 60*(4), 137-150.

Fernández, I., Villaoslada, E., y Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa.* Madrid: Los libros de la Catarata.

Fernández, G., Álvarez, L., Ceña, F. J., y Álvarez-García, D. (2010). *La conflictividad escolar en Asturias.* Propuestas de intervención. Gijón: Centro del Profesorado y de Recursos de Avilés.

Fernández, M., Contini, N., Ongarato, P., Saavedra, E., y De La Iglesia, G. (2009). Estrategias de afrontamiento frente a problemas académicos en estudiantes medios y universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 1* (27), 63-84.

Fernández, N., Ruiz, R., del Barrio, J., Ibáñez, A., Salcines, I., Santurde, E., y Sánchez, J. (2014). Características de la personalidad según el género en universitarios españoles. *Revista Internacional de Psicología, 13*(2). doi:10.33670/18181023.v13i02.97

Fernández, P., y Extremera, N. (2004) Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y salud: Revista de psicología clínica y salud, 15*(2), 117-137.

Fierro-Hernández, C., y Jiménez, J. A. (2002). Bienestar, variables personales y afrontamiento en jóvenes universitarios. *Escritos de psicología, 6*, 85-91.

Figueroa, M. I., y Cohen, S. (2006). *Estrategias y estilos de afrontamiento del estrés en adolescentes. Pensar la adolescencia hoy. De la psicopatología al bienestar psicológico.* Buenos Aires: Paidós.

Figueroa, M. I., Contini, N., Lacunza. A. B; Levín, M., y Estévez, A. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico: Un estudio con adolescentes con nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de Psicología, 21*(1), 66-72.

Fisher, R. (1996). *Más allá de Maquiavelo*. Barcelona: Granica.

Fisher, R., Ury, U., y Patton, B. (1996). *Getting to yes*. *Obtenga el sí. El arte de negociar sin ceder*. Barcelona: Gestión 2000.

Flouri, E., y Buchanan A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating Role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior, 28*, 126-133.

Folberg, J., y Milne, A. (1988). *Divorce mediation.* New York: The Guilford Press.

Folkman, S. (1997). Positive psychological states and coping with severe stress. *Social Science & Medicine, 45*(8), 1207-1221. doi:10.1016/S0277-9536(97)00040-3

Folkman, S., y Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior, 21*, 219-239.

Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Shetter, C., DeLongis, A., y Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*(5), 992-1003. doi:10.1037/0022-3514.50.5.992

Folkman, S., y Moskowitz, J. T. (2004). Coping: pitfalls and promise. *Annual Review Psychology, 55*, 745-774.

Fox, C. L., y Boulton, M. J. (2006). Longitudinal associations between submissive/nonassertive social behavior and different types of peer victimazation. *Violence and Victims, 21*, 383-399.

Francescato, D. (1995). *Cuando el amor se acaba. ¿Qué sucede después de la separación?* Barcelona: Ariel.

Franz, D. Z., y Gross, A. M. (2001). Child sociometric status and parent behaviors. *Behaviors Modification, 25*, 3-20.

Freire, C. (2014). *El bienestar psicológico en los estudiantes universitarios: operativización del constructo y análisis de su relación con las estrategias de afrontamiento*. Tesis Doctoral. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de A Coruña.

Froján-Parga, M. X., y Calero-Elvira, A. (2011). Guía para el uso de la reestructuración cognitiva como un procedimiento de moldeamiento. *Psicología conductual*, *19 (3),* 659-682.

Frydenberg, E. (1994). Adolescent concerns: The concominants of coping. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, *4*, 1-11.

Frydenberg, E. (2004). Coping competences: What to teach and when. *Theory into practice, 43(1)*, 14-22.

Frydenberg, E., y Lewis, R. (1991). Adolescent coping: the different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence, 14,* 119-133.

Frydenberg, E., y Lewis, R. (1993). Boys play sport and girls turn to others: Age, gender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence, 16*(3), 253-266.

Frydenberg, E., y Lewis, R. (1994). Coping with different concerns: Consistency and variation in coping strategies used by adolescents. *Australian Psychologist, 29*(1), 45-48. doi: 10.1080/00050069408257320

Frydenberg, E., y Lewis, R. (1996a). *Escalas de Afrontamiento para adolescentes: manual.* Madrid: TEA Ediciones.

Frydenberg, E., y Lewis, R. (1996b). A replication study of the structure of the Adolescent Coping Scale: Multiple forms and applications of a self-report inventory in a counselling and research context. *European Journal of Psychological Assessment, 12*, 224-235.

Frydenberg, E., y Lewis, R. (1999a). Things don't better just because you're older: A case for facilitating reflection. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 81-94.

Frydenberg, E., y Lewis, R. (1999b). Things don't get better just because you're older: A case for facilitating reflection. *British Journal of Educational Psychology, 69,* 81-94.

Frydenberg, E., y Lewis, R. (2000). Coping with stresses and concerns during adolescence: A longitudinal study. *American Educational Research Journal, 37*, 727-745.

Fuhrman, T., y Holmbeck, G. N. (1995). A contextual moderator analisis of emotional autonomy and adjustement in adolescence. *Child Development, 66*, 793-811.

Fundación Anar y Fundación Mutua Madrileña (2017). II Estudio sobre bullying y ciberbullying desde la perspectiva de los menores afectados. *Infocop Online. Consejo General de Psicología de España*. http://www.infocop.es/view_article.asp?id=6918

Fundación Anar y Fundación Mutua Madrileña (2018). III Estudio sobre bullying y ciberbullying según los afectados. *Infocop Online. Consejo General de Psicología de España*. http://www.infocop.es/view_article.asp?id=7683&cat=

Furman, W., y Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Develpmental Psychology, 21*, 1016-1024.

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría, 86*(6), 436-443.

Gamble, W.C. (1994). Perceptions of controlability and other stressor event characteristics as determinants of coping among young adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescence, 23,* 65-84.

García, C. (2010). Conceptualization and measurement of coping during adolescence: A review of the literature. *Journal of Nursing Scholarship, 42*, 166-185.

García-Madruga, J. A., y Del Val, J. (2010). *Psicología del desarrollo I*. Madrid: UNED.

García-Raga, L., Grau, R., y López-Martín, R. (2017). Mediation as a process for the management of conflict and the improvement of coexistence in educational centres. A study based on the perceptions of secondary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 237*, 465 – 470.

Garnefski, N., Boon, S., y Kraaij, V. (2003). Relationships between cognitive strategies of adolescents and depressive symptomatology across different types of life event. *Journal of Youth and Adolescence, 32*, 401-408.

Garner, R. (1995). *Las preguntas más frecuentes sobre el divorci*o. México: Trillas.

Gasper, J. A. F., Stolberg, A. L., Macie, K. M., y Williams L. J. (2008). Coparenting in intact and divorced families: Its impact on young adult adjustment. *Journal of Divorce y Remarriage, 49*, 272-290.

George, D. R., Dellasega, C., Whitehead, M. M., y Bordon, A. (2013). Facebook-based stress management resources for first-year medical students: A multi-method evaluation. *Computers in Human Behavior, 29*(3), 559-562. doi:10.1016/j.chb.2012.12.008

Gil, K. M., Wilson, J. J., y Edens, J. L. (1997). The stability of pain coping strategies in young children, adolescents, and adults with sickle cell disease over an 18-month period. *The Clinical Journal of Pain, 13*(2), 110-115. doi:10.1097/00002508-199706000-00005

Gilman, R., y Huebner, E. S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly, 18*, 192-205.

Girdano, D., y Everly, G. S. (1986). *Controlling stress and tension.* 2ª Edición. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Goldstein, S. E., Young, A., y Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: associations with school safety and social climate. *Journal of Youth Adolescence, 37*, 641-657.

González, A. (2015). Programa TEI "Tutoría entre iguales". *Innovación educativa, 25*, 17-32.

González, A. (2020). *Programa TEI "Tutoría Entre Iguales": El alumnado como protagonista de la convivencia*. Conferencia en Espacio Cultural DKV de Zaragoza.

González, M., Casas, F., Malo, S., Viñas, F., y Dinisman, T. (2016). Changes with age in subjective well-being through the adolescent years: Differences by gender. *Journal of Happiness Studies, 1*-26.

González-Barrón, R., Montoya, I., Casullo, M. M., y Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema, 14*(2), 363-368.

González, J. L., y Morera, A. (1983). La valoración de sucesos vitales: Adaptación española de la escala de Holmes y Rahe. *Psiquis, 4*(1), 7-11.

Gómes, F., y Sendín, J. C. (2014). Internet como refugio y escudo social: Usos problemáticos de la red por jóvenes españoles. *Comunicar, 43*(XXII), 45-53.

Gómez, C. (coord.), Puyal, E., Sanz, A., Elboj, C., y Sanagustín M. V. (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria.* Zaragoza: Gobierno de Aragón.

Gómez-Ortiz, O., Martín, L., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Conflictividad parental, divorcio y ansiedad infantil. *Pensamiento Psicológico, 15*(2), 67-78. doi:10.11144/Javerianacali. PPSI15-2.cpda

Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., y Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime & Delinquency, 42*, 412-444.

Gottman, J., Gonso, J., y Rasmussen, B. (1975). Social interaction, social competence and friendship in children. *Child Development, 48,* 709-718.

Gradinger, P., Strohmeier, D., y Spiel, C. (2012). Motives for bullying others in cyberspace: A study on bullies and bully-victims in Austria. In Q. Li, D. Cross, y P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (p. 263-284).

Graham, S. (2006). Peer victimization in school. Exploring the ethnic context. *Current Directions in Psychological Science, 15*, 317-321.

Granic, I., Dishion, T. J., y Hollenstein, T. (2003). The family ecology of adolescence: A dynamic systems perspective on normative development. En G. R. Adams y M. Berzonsky (Ed.), *The Blackwell Handbook of Adolescence*. Oxford, UK: Blackwell.

Greenglass, E. R. (2002). Proactive coping. En E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, vision, and challenges* (pp. 37-62). London, UK: Oxford University Press.

Greenglass, E. R., y Fiksenbaum, L. (2009). Proactive coping, positive affect, and well-being. *European Psychologist, 14*(1), 29-39. doi:10.1027/1016-9040.14.1.29

Griffith, M. A., Dubow, E., e Ippolito, M. F. (2000). Developmental and cross-situational differences in adolescents' coping strategies. *Journal of Youth and Adolescence*, *29*, 183-204.

Grinstead, C. M., y Snell, L. (1997). *Introduction to probability (2nd revised edition).* American Mathematical Society.

Groer, M.W., Thomas, S.P., y Shoffner, D. (1992). Adolescent stress and coping: A longitudinal study. *Research in Nursing and Health, 15*, 209-217.

Guerra, N. G., Williams, K. R., y Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: a mixed methods study. *Child Development, 82*, 295-310.

Guitiérrez, M., y Tito-Olavo, G. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 13(*3), 339-355.

Hall, J. (1969). *Conflict management survey: A survey on one's characteristic reaction to and handling of conflicts between himself and others.* Conroe, Texas: Teleometrics International.

Hawker, D. S. J., y Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, 441-455.

Halpern, L. F. (2004). The relations of coping and family environment to pre-schoolers' problem behavior. *Applied Developmental Psychology, 25,* 399-421.

Halligan, J., y Araiz, R. (1999). *Los beneficios y desafíos de la aplicación de currículos para la Resolución de Conflictos en las escuelas*. En F. Brandoni (Comp.), *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 75-94). Buenos Aires: Paidós.

Hampel, P., y Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *Journal of Adolescent Health, 38,* 409-415.

Hartup, W. W. (1989). Behavioral manifestations of children's friendships. En T. J. Berndt y G. Ladd (Eds.). *Peer relations in child development* (pp. 46-70). New York: Wiley.

Henderson, N., y Milstein, M. M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. México: Paidos.

Heppner, P. P., Cook, S. W., Wright, D. M., y Johnson, W. C. (1995). Progress in resolving problems: A problem-focused style of coping. *Journal of Conseling Psychology, 42*, 279-293.

Hetherington, E. (2003). Intimate pathways: changing patterns in close personal relationships across time. *Family Relations, 52*, 318-331.

Holaday, L. (2002). Stage development theory: A natural framework for understanding the mediation process. *Negotiation Journal, 18*(3), 191-210.

Holmes, T., y Rahe, R. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research, 2*(11), 213-218.

Hombrados-Mendieta, I., y Castro-Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología, 29* (1), 108-122.

Hong, J. S., Lee, J., Espelage, D. L., Hunter, S. C., Patton, D. U., y Rivers J. T. (2016). Understanding the correlates of face-to-face and cyberbullying victimization among US adolescents: a social-ecological analysis. *Violence and Victims*, *31*(4), 638-663.

Hopper, J. (2001). The symbolic origins of conflict in divorce. *Journal of Marriage and Family, 63*, 430-445.

Hoza, B., Bukowski, W. M., y Beery, S. (2000). Assessing peer network and dyadic loneliness. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*, 119-128.

Huebner, E. S., Drane, J. W., y Valois, R. F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescents life satisfaction reports. *School Psychology International, 21*, 281-292.

Hughes, M. H., y Waite L. J. (2009). Marital biography and health at mid-life. *Journal of Health and Social Behavior, 50*, 344-358.

Huo, Y., y Kong, F. (2013). Moderating effects of gender and loneliness on the relationship between self-esteem and life satisfaction in Chinese university students. *Social Indicators Research 118***,** 305–314. doi:10.1007/s11205-013-0404-x

Hutson, N., y Cowie, H. (2007). Setting up an email peer support scheme. *Pastoral Care in Education, 25*(4), 12-16.

Ibarrola, S., e Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide.

Ibarrola, S. e Iriarte, C. (2013a). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesor mediador. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 17*(1), 367-383.

Ibarrola, S., e Iriarte, C. (2013b). Percepción de mejora personal y social en los alumnos mediadores y mediados y profesores mediadores. *Campo Abierto, 32*(2), 117-143. doi:10171/43275

Ibarrola, S., e Iriarte, C. (2014). Desarrollo de las competencias emocional y sociomoral a través de la mediación entre iguales en educación secundaria. *Revista Qurriculum 27*, 9-27.

IBM (2013). *IBM SPSS Statistics, Version 22.0 (software).* Armonk, NY: IBM Corp.

Infante, E. (1998). Sobre la Definición del Conflicto Interpersonal: Aplicación del *Cluster Analysis* al Estudio Semántico. *Revista de Psicología Social*, *13*(3), 485-493.

Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J., Ruiz Esteban, C., Estévez, C., y Huéscar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología, 25*(1), 93-101.

Instituto Nacional de Estadística. (2014). *Estadística de nulidades, separaciones y divorcios*. Recuperado de http://www.ine.es/prensa/np800.pdf

Instituto Nacional de Estadística. (2018). *Estadística de nulidades, separaciones y divorcios.* Recuperado de https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176798&menu=ultiDatos&idp=1254735573206

Instituto Nacional de Estadística. (2019). *Estadística de nulidades, separaciones y divorcios.* Recuperado de https://www.ine.es/prensa/ensd_2018.pdf

Ireland, J. L., y Power, C. L. (2004). Attachment, emotional loneliness, and bullying behaviour: A study of adult and young offenders. *Aggressive Behavior, 30*, 298-312.

Jares, X. R. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de educación, 15*, Septiembre-Diciembre, 53-74.

Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Madrid: Popular.

Jiang, X., Huebner, E. S., y Hills, K. (2013). Parent attachment and early adolescents' life satisfaction. The mediating effect of hope. *Psychology in the Schools, 50*(4), 340-352.

Jiménez, T. I. (2013). La familia con hijos adolescentes. En E. Estévez (Coord.). *Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores* (pp. 21-46). Madrid: Síntesis.

Jiménez, M., Amarís, M., y Valle, M. (2012). Afrontamiento en crisis familiares: El caso del divorcio cuando se tienen hijos adolescentes. *Salud Uninorte. 28*(1), 99-112.

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1999). Los alumnos como pacificadores: cómo enseñar a los estudiantes a resolver conflictos. En F. Brandoni (Comp.), *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 95-121). Buenos Aires: Paidós.

Jones, S. E., Haslam, S. A., York, L., y Ryan, M. K. (2008). Rotten apple or rotten barrel? Social identity and children's responses to bullying. *British Journal of Developmental Psychology, 26*, 117-132.

Josephson, W. L., y Pepler, D. (2012). Bullying: a stepping stone to dating aggression? *International journal of adolescent medicine and health, 24*(1), 37-47.

Judson, E. (2000). *Aprendiendo a resolver conflictos; manual de la educación para la paz y la no violencia.* Madrid: Editorial Catarata.

Kanetsuna, T., Smith, P. K., y Morita, Y. (2006). Hacer frente al acoso escolar en la escuela: estrategias y actitudes recomendadas por los niños para las intervenciones escolares en Inglaterra y Japón. *Aggressive Behavior, 32*, 570-580. doi:10.1002 / ab.20156

Karekla, M., y Panayiotou, G. (2011). Coping and experiential avoidance: Unique or overlapping constructs? *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 42*(2), 163-170. doi:10.1016/j.jbtep.2010.10.002

Kaslow, F. (1986). *La mediación en el divorcio y su impacto emocional en la pareja y los hijos.* Revista de Terapia Familiar, 15. Buenos Aires.

Kato, T. (2012). Development of the Coping Flexibility Scale: Evidence for the coping flexibility hypothesis. *Journal of Counseling Psychology, 59*(2), 262-273. doi: 10.1037/a0027770

Kelly, J. B., y Emery, R. E. (2003). Children's adjustment following divorce: risk and resilience perspectives. *Family Relations, 52*, 352-362.

Kelly, J. B., y Wallerstein, J. S. (1977). Brief interventions with children in divorcing families. *American Journal Orthopsychiatry, 47*(1), 23-39.

Kohlmann, C. (1993). Development of the repression-sensitization construct: With special reference to the discrepancy between subjective and physiological stress reactions. En U. Hentschel, G. J. W. Smith, W. Ehlers y J. G. Draguns (Eds.), *The concept of defense mechanisms in contemporary psychology* (pp. 184-204). New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4613-8303-1_12

Kolb, D. A. (1984). *Aprendizaje experiencial: la experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo.* Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.

Kolb, D. A., y Kolb, A. Y. (2013). *The Kolb Learning Style Inventory 4.0: Guide to Theory, Psychometrics, Research & Applications*. Experience Based Learning Systems: www.learningfromexperience.com

Kornhaber, A. (1996). *Contemporary grandparenting.* London: Sage Publications.

Kot, L., y Shoemaker, H. M. (1999). Children of divorce: An investigation of the developmental effects from infancy through adulthood. *Journal of divorce and remarriage, 31*(1-2), 161-178.

Kraag, G., Zeegers, M. P., Kok, G., Hosman, C., y Abu-Saad, H. H. (2006). School programs targeting stress management in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of School Psychology, 44*(6), 449-472. doi:10.1016/j.jsp.2006.07.001

Labrador, F. J., Villadangos, S. M., Crespo, M., y Becoña, E. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de uso problemático de nuevas tecnologías (UPNT). *Anales de Psicología*, *29*(3), 836-847.

Lambert, S. F., y Cashwell, C. S. (2003). Preteens talking to parents: perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 11*, 1-7.

Largo-Wight, E., Peterson, P. M., y Chen, W. W. (2005). Perceived problem solving, stress, and health among college students. *American Journal of Health Behaviour, 29*(4), 360-370. doi:10.5993/ajhb.29.4.8

Larsen, R. J., y Diener, E. (1987). Affect intensity as an individual difference charasteristic: A review. *Journal of Research in Personality, 21*, 1-39. doi:10.1016/0092-6566(87)90023-7

Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist, 55,* 170-183.

Lasgaard, M. (2007). Reliability and validity of the Danish version of the UCLA Loneliness Scale. *Personality and Individual Differences, 42*, 1359-1366.

Latorre, A., y Muñoz, E. (2001). *Educación para la tolerancia. Programa de prevención de conductas agresivas y violentas en el aula*. Bilbao: Descleéde Brower.

Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York, Ny: McGraw-Hill.

Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping.* New York: Springer Publishing Company.

Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y proceso cognitivo.* Barcelona: Martínez Roca.

Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid: Catarata.

Lehman, D. R., Wortman, C. B., Haring, M., Tweed, R. G., de Vries, B., DeLongis, A., Hemphill, K. J., y Ellards, J. H. (1999). Recovery from the perspective of the bereaved: Personal assessments and sources of distress and support. En B. de Vries (Ed.), *End of life issues: Interdisciplinary and multidimensional perspectives* (pp. 119-143). New York: Spring Publishing.

Lemos, J. R., y Fernández, J. R. (1990). Redes de soporte social y salud. *Psicothema, 2*(2), 113-135.

Lengua, L. J., y Sandler, I. N. (1996). Self-regulation as a moderator of the relation between coping and symptomatology in children of divorce. *Journal of Abnormal Child Psychology, 24*(6), 681-701.

Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among America's youth*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Ley 30/1981, de 7 de julio, que modifica la regulación del matrimonio en el Código Civil y determina el procedimiento a seguir en las causas de nulidad, separación y divorcio. (BOE núm. 172/1981, de 20 de julio, pp. 16457-16462). Recuperado de https://www.boe.es/eli/es/l/1981/07/07/30

Ley 9/1998, de 15 de julio, del Código de Familia de Cataluña. (BOE núm. 198/1998, de 19 de agosto, pp. 28310-28344). Recuperado de https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1998-20137

Ley 1/2001, de 15 de marzo, de Mediación Familiar de Cataluña. (BOE núm. 91/2001, de 16 de abril, pp. 13797-13802). Recuperado de https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2001-7380

Ley 7/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de paz. (BOE núm. 287/2005, de 1 de diciembre, pp. 39418-39419). Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2005/12/01/pdfs/A39418-39419.pdf

Ley 15/2009, de 22 de julio, de mediación en el ámbito del derecho privado. (BOE núm. 198/2009, de 17 de Agosto, pp. 70785-70801). Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2009/08/17/pdfs/BOE-A-2009-13567.pdf

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE), en su Capítulo I–Principios y Fines de la Educación. Ministerio de Educación y Cultura. (BOE núm. 106/2006, de 4 de Mayo, pp. 17164-17165). Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf

Ley 5/2012, de 6 de julio, de Mediación en asuntos civiles y mercantiles. (BOE núm. 162/2012, de 7 de julio, 49224-49242). Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2012/07/07/pdfs/BOE-A-2012-9112.pdf

Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior, 23*(4), 1777-1791.

Lila, M. S., y Buelga, S. (2003). Familia y Adolescencia: el diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo. *Encuentros en Psicología Social 1*, 72-78.

Limonero, J. T., Tomás, J., Fernández, J., y Gómez, J. (2004): Influencia de la inteligencia emocional percibida en el estrés laboral de enfermería. *Ansiedad y Estrés, 10*, 29-41.

Limonero, J. T., Tomás, J., Fernández, J., Gómez, M. J., y Ardilla, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Psicología Conductual, 1*(20) 183-196.

Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. En N. Lin, A. Dean y W. Ensel (Eds.), *Social Support, life events and depression* (pp. 17-30). New York: Academic Press.

Lin, N., y Ensel, W. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review, 54*(3)*,* 382-399. doi:10.2307/2095612

Liu, H., y Umberson, D. J. (2008). The times they are a changin': Marital status and health differential from 1972 to 2003. *Journal of Health and Social Behavior, 49*, 239-253.

Lorenz, K. (1966). *On aggression.* New York: Bantam Books.

Louro, I. (2005). Modelo de la salud del grupo familiar. *Escuela Nacional de salud pública: Cultura de los Cuidados, 2*(18) 45-51.

Lu, Y. (2010). Children's information seeking in coping with daily-life problems: An investigation of fifth and sixth grade students. *Library & Information Science Research, 32,* 77-88.

Lucientes, C. (2018, junio 15). Mediando entre iguales. Mediación entre estudiantes de la Universidad de Zaragoza. Jornada de Mediación y Universidad de la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo de la Universidad de Zaragoza.

Lunsky, Y. (2008). The impactof stress and social support on the mental health of individuals with intellectual disabilities. *Salud Pública de México, 50*, 151-153.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*, 543-562.

Lutzky, S., y Knight, B. (1994). Explaining gender differences in caregiver distress: The roles of emotional attentiveness and coping styles. *Psychology and Aging 9*(4), 513-19.

Ma, C. Q., y Huebner, E. S. (2008). Attachmnet relationships and adolescents' life satisfaction: Some relationships matter more to girls than boys. *Psychology in the Schools, 45*, 177-190.

MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M., y Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 60-70.

MacDonald, K., y Parke, R. D. (1984). Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Developmental, 55*, 1265-1277.

Macías, M. A., Madariaga, C., Valle, M., y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe, 30*(1), 123-145.

Mahon, N. E., Yarcheski, A., y Yarcheski, T. J. (1994). Social Support and Positive Health Practices in Early Adolescents: A Test of Mediating Variables. *Clinical Nursing Research, 3*(13), 216-236.

Markham, M. S., Ganong, L. H., y Coleman, M. (2007). Coparental identity and mothers' cooperation in coparental relationships. *Family Relations, 56*, 369-377.

Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología, 25*(1), 87-99.

Martín-Seoane, G. (2008). La mediación como herramienta de prevención de la violencia escolar. *Revista de Mediación, 1*, 26-31.

Martínez, B. (2013). El mundo social del adolescente: amistad y pareja. En E. Estévez (coord.). *Los problemas de la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores* (pp. 71-96). Madrid: Síntesis.

Martínez, B., Estévez, E., y Jiménez, T. (2003). Influencia del funcionamiento familiar en la conducta disruptiva en la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social, 1*(1), 64-67.

Martínez, B., Moreno, D., Amador, L. V., y Orford, J. (2011). Victimización escolar en adolescentes. Un análisis desde la perspectiva ecológica. *Psychosocial Intervention, 20*(2), 2-13.

Martínez, C., Hernández, I., y Torres, A. M. (2006). Percepción de la violencia escolar por parte de las personas responsables de la dirección de los centros de enseñanza de Alicante: Un estudio cualitativo. *Revista Española de Salud Pública, 80*(4), 387-394.

Martínez, J. A. (2010). Estrategias de afrontamiento ante el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Educación y Desarrollo, 18*(2). Recuperado de http://www.eumed.net/rev/ced/18/jamg.htm

Martínez, R. A. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Martínez-Antón, M., Buelga, S., y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología, 38*(2), 293-303.

Martínez-González, M. A., Sánchez-Villegas, A., y Toledo, E. (2006). *Probabilidad: distribuciones de normalidad.* En M.A. Martínez-González, A. Sánchez-Villegas y J. Faulin (Eds.), *Bioestadística amigable* (pp.79-130). 2º Ed. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Martínez-Pampliega, A., Sanz, M., Iraurgi, I., e Iriarte, L. (2009). Impacto de la ruptura matrimonial en el bienestar físico y psicológico de los hijos. Síntesis de Resultados de una línea de investigación**.** *La Revue du Redif 2*, 7-18.

Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilence processes in development. *American Psycologist, 56*(3), 227-238.

Mayer, J. D., y Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: the case for ability scales. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.) *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey Bass.

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey and D. Sluyter (dir.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.

McCluskey, G., Lloyd, G., Stead, J., Kane, J., Riddell, S., y Weedon, E. (2008). I was dead restorative today: from restorative justice to restorative approaches in school. *Cambridge Journal of Education, 38*(2), 199- 216. doi: 10.1080/03057640802063262

McCubbin, H. I., Joy, C. B., Cauble, A. E., Comeau, J. K., Patterson, J. M., y Needle, R. H. (1980). Family stress and coping: A decade review. *Journal of Marriage and the Family 42*, 855 - 871.

McCubbin, H. I., y Patterson, J. M. (1983). The family stress process: The double ABCX model of adjustment and adaptation. *Marriage and Family Review 6*(7), 7-37.

McCubbin, H., Thompson, A., y McCubbin, M. (1996). *Family assessment: resiliency, coping and adaptation: Inventories for research and practice.* University of Wisconsin Publisher: Wisconsin.

Medina, B., y Gil, R. (2017). Estrés y estrategias de afrontamiento en personas con discapacidad intelectual: revisión sistemática. *Ansiedad y estrés, 23*(1), 38-44. doi: 10.1016/j.anyes.2017.05.001

Meehan, B. T., Hughes, J. N., y Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development, 7*(4), 1145- 1157.

Micó, P. (2017). *Sensibilidad intercultural, satisfacción con la vida y bienestar psicosocial en el adolescente*. Tesis Doctoral. Departamento de Psicologia Social. Universidad de Valencia.

Micó, P., y Cava, M. L. (2014). Sensibilidad intercultural, empatía, autoconcepto y satisfacción con la vida en alumnos de educación primaria. *Infancia y Arprendizaje 37*(2), 342-367.

Miller, S. (1987). Monitoring and blunting: Validation of a questionnaire to assess styles of information-seeking under threat. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(2), 345-353. doi:10.1037/0022-3514.52.2.345

Ministerio de Educación (2010). *Plan de acción: Objetivos de la Educación para la década de 2010-2020.* Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/plan-de-accion-2010-2011vdefinitivafinal.pdf?documentId=0901e72b801b3cad

Ministerio del Interior (2013). *Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar.* Recuperdo de http://www.interior.gob.es/web/servicios-al-ciudadano/planes-de-prevencion/plan-director-para-la-convivencia-y-mejora-escolar

Mitcham-Smith, M., y Henry, W. J. (2007). High-conflict divorce solutions: parenting coordination as an innovative co-parenting Intervention. *The Family Journal: counseling and therapy for couples and families, 15*, 368-373.

Misra, R., y McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies, 16*, 41-51.

Montemayor, R. (1984) (ed.). *Personal relationships during adolescence*. California: SAGE publications.

Montero, M., y Sánchez-Sosa, J. J. (2001). La soledad como fenómeno psicológico: un análisis conceptual. *Salud Mental, 24*(1), 19-27.

Montoya, B. I., y Landero, R. (2008). Satisfacción con la vida y autoestima en jóvenes de familias monoparentales y biparentales. *Psicología y Salud, 18*(1), 117-122.

Moore, C. W. (1995). *El proceso de mediación: métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Barcelona: Gránica.

Moos, R. H., y Holahan, C. J. (2003). Dispositional and contextual perspectives on coping: Toward an integrative framework. *Journal of Clinical Psychology, 59*(12), 1387-1403. doi:10.1002/jclp.10229

Mora-Merchán, J. A. (2006). Coping Strategies: Mediators of Long-Term Effects in Victims of Bullying? Anuario de Psicología Clínica y de la Salud/Annuary of Clinical and Health Psychology, 2, 15-25.

Morales-Rodríguez, F. M., Trianes, M. V., Blanca, M. J., Miranda, J., Escobar, M. y Fernández, F. J. (2012). Escala de afrontamiento para niños (EAN): propiedades psicométricas. *Anales de psicología*, *28*(2), 475-483.

Morales-Rodríguez, M. F., y Trianes, M. V. (2010). Estrategias de afrontamiento e inadaptación en niños y adolescentes. *European Journal of Education and Psychology, 3(*2), 275-286.

Moreland, A. D., y Dumas, J. E. (2007). Evaluating child coping competence: Theory and measurement. *Journal of Child and Family Studies, 17*, 437-454.

Motrico, E., Fuentes, M., y Bersabé, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología, 17*(1), 1-13.

Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema, 21*, 537-542.

Morrison, M. (1997). *Fundamentos de Enfermería en Salud Mental*. Madrid: Harcourt Brace.

Mullis, R. L., y Chapman, P. (2000). Age, gender and self-esteem differences in adolescent coping styles. *Journal of Social Psychology, 140*, 539-541. doi: 10.1080/00224540009600494

Munné, M., y Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 principios de la cultura de la mediación.* Barcelona: Graó.

Muñoz, F. (2000). *Adolescencia y agresividad*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universdad Complutense de Madrid.

Musitu, G., y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Psychosocial Intervention, 12*(2), 179-192.

Musitu G., y García, J. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema, 16*(2), 288–293.

Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia. Un modelo de análisis e intervención psicosocial.* Madrid: Síntesis.

Musitu, G., Estévez, E., Martínez, B., y Jiménez, T. (2008). *La adolescencia y sus contextos: familia, escuela e iguales.* Madrid: Pearson Educación.

Nacimiento, L. (2018). *Estrategias de afrontamiento ante bullying y ciberbullying: condicionantes y consecuencias*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.

Nacimiento, L., y Mora-Merchán, J. A. (2014). El uso de estrategias de afrontamiento y habilidades metacognitivas ante situaciones de bullying y cyberbullying. *European Journal of Education and Psychology, 7*(2),121-129.

Navarro, I., Musitu, G., y Herrero, J. (2007). *Familias y problemas.* Madrid: Síntesis S.A.

Natving, G., Albrektsen, G., y Qvarnstrom, U. (2001). School related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence, 30*(5), 561-575.

Nielsen, L. (1999). Demeaning, demoralizing, and disenfranchising divorced dads: A review of the literature. *Journal of Divorce & Remarriage, 31*(3-4), 139-177. doi: 10.1300/ J087v31n03_08

Noaks, J., y Noaks, L. (2009). School-based peer mediation as a strategy for social inclusion. *Pastoral Care in Education, 27*(1), 53–61. doi:10.1080/02643940902731880

Noller, P. (1994). Relationships with parents in adolescence: process and outcome. En R. Montemayor (Ed.), *Personal relationships during adolescence* (pp. 37-77). California: SAGE publications.

Noorbakhsh, S. N., Besharat, M. A., y Zarei, J. (2010). Emotional intelligence and coping styles with stress. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 5*, 818-822.

Nunes-Costa, R. A., Lamela, D. J. P. V., y Figueiredo, B. F. C. (2009). Psychosocial adjustment and physical health in children of divorce. *Jornal de Pediatria, 85*(5), 385-396.

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., y Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence, 40*, 889-901.

O'Brennan, L., Bradshaw, C. P., y Sawyer, A. L. (2009). Examining developmental differences in the socioemotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychology in the Schools, 46*, 100-115.

Ojeda, B., Ramal, J., Calvo, F., y Vallespín, R. (2001). Estrategias de afrontamiento al estrés y apoyo social. *Psiquis: Revista de Psiquiatría, Psicología y Psicosomática, 22*(3), 49-62.

Ojeda, R. (2018). *Taller formativo "Bullying y Ciberbullying: transformar la mirada, construir convivencia positiva".* X Observatorio de Violencia Intrafamiliar en Zaragoza.

Oliva, A. (1999). Desarrollo social en la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.) (2ª ed.), *Desarrollo psicológico y educación 1*. Psicología evolutiva. Madrid: Alianza.

Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología, 37*(3), 209-223.

Oliva, A., y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 96-123). Madrid: Pearson Educación.

Olson, D., McCubbin, H., Barnes, H., Larsen, A., Muxen, A., y Wilson, M. (1983). *Families: What makes them work*. Beverly Hills, CA: Sage.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid: Morata.

Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.

Olweus, D. (2005). Bullying en la escuela: datos e intervención. En J. Sanmartín (Ed.), *Violencia y Escuela* (pp. 13-30). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

Oñate, A., y Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros VII "Violencia y acoso escolar" en alumnos de Primaria, E.S.O. y Bachiller*. Alcalá de Henares, Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

Orcasita, L., y Uribe, A. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia: Avances de la Disciplina, 4*, 69-82.

Orgiles, M., Espada, J. P., y Méndez, X. (2008a). Trastorno de ansiedad por separación en hijos de padres divorciados. *Psicothema, 20*, 383-388.

Orgiles, M., Espada, J. P., Méndez, X., y García, J. M. (2008b). Miedos escolares en hijos de padres divorciados y no divorciados. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 8*, 693-703.

Orgilés, M., Johnson, B., Huedo-Medina, T., y Espada, J. (2012). Autoconcepto y ansiedad social como variables predictoras del rendimiento académico de los adolescentes españoles con padres divorciados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*(1), 57-72.

Orgilés, M., y Samper, M. D. (2011). El impacto del divorcio en la calidad de vida de los niños de 8 a 12 años de edad en la provincia de Alicante. *Gaceta Sanitaria, 25*(6), 490-494.

Ortega, B. (2017). *Prevención del acoso en adolescentes a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación: programa Prev@cib.* Tesis doctoral. Universidad de Valencia.

Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención.* Madrid: Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Ortega, R., Elipe, P., y Monks, C. (2012). The emotional responses of victims of cyberbullying: Worry and indifference. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series, 9*, 139-153.

Ortega, R. (2000). *Educar la convivencia para prevenir la violencia.* Madrid: Antonio Machado Libros.

Ortega, R., y Mora-Merchán, J. A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la vistimización entre escolares. *Revista de Educación, 313*, 7-27.

Ortega, R., y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y aprendizaje, 31*(4), 515-528.

Otero-López, J. M. (2001). Consumo de drogas y comportamientos delictivos en la adolescencia. En C. Saldaña (Dir.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* (pp.179-212). Madrid: Pirámide.

Ottavio, U. (2005). *Aspectos psicosociales del conflicto, mediación escolar y maltrato entre iguales en centros educativos.* Tesis doctoral. Universidad de Burgos.

Owen, J., y Rhoades, G. (2012). Reducting interparental conflict among parents in contentious child custody disputes: an initial investigation of working together program (WTP). *Journal of Marital and Family Therapy. 38*(3), 542-555.

Parke, R. D., y Ladd, G. W. (Eds.). (2016). *Family-peer relationships: Modes of linkage*. London: Routledge.

Parra, A., Oliva, A., y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología, 35*, 331-346.

Parris, L., Varjas, K., Meyers, J., y Cutts, H. (2012). High school students' perceptions of coping with cyberbullying. *Youth and Society, 44*(2), 284-306.

Parsons, A., Frydenberg, E., y Poole, C. (1996). Overachievement and coping strategies in adolescent males. *British Journal of Educational Psychology, 66*, 109-114.

Partnoy, S. (2007). *The Psychology of divorce: A Lawyer's Primer, Part2: The effect of divorce on children.* E.U.A: Chicago Prees.

Pavot, W., y Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment, 5*(2), 164-172.

Pedrero, E. J., Rodríguez, M. T. y Ruiz, J. M. (2012). Adicción o abuso del teléfono móvil. Revisión de la literatura. *Adicciones*, *24*(2), 139-152.

Pedro-Carroll, J. (2005). Fostering resilience in the aftermath of divorce: the role of evidence-based programs for children. *Family Court Review, 43*(1), 52-64.

Peplau, L. A., y Perlman, D. (1982). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley Inter science.

Peplau, L. A., y Perlman, D. (1982). Loneliness research: A survey of empirical findings. In L. A. Peplau y S. E. Goldston (Ed.), *Preventing the harmful consequences of severe and persistent loneliness* (pp. 13-46). Rockville Maryland: National Institute of Mental Health.

Pepler, D., Craig, W. M., Connolly, J., Yuile, A., McMaster, L., y Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior, 32*(4), 376-384.

Pérez, A. (2009). *Entender los conflictos. Facilitar las soluciones*. Madrid: Edición privada inicial.

Pérez-Archundia, E., y Gutiérrez-Méndez, D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Ra Ximhai, 12*(3), 163-180.

Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Garcia, D., McGucking, C., Smahel, D., Sevcikova, A., Tsatsou, P., y Völlink, T. (2012). Talking cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses of students, parents and schools. *International Journal of Conflict and Violence, 6*(2), 283-293.

Perrez, M., y Reicherts, M. (1992). *Stress, coping and health*. Seattle: Hogrefe.

Perry, D. G., Hodges, E. V. E., y Egan, S. K. (2001). Determinants of chronic victimization by peers: A review and new model of family influence. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (p. 73-104). The Guilford Press.

Phelps, S. B., y Jarvis, P. A. (1994). Coping in adolescence: Empirical evidence for a theoretically based approach to assessing coping. *Journal of Youth & Adolescence, 23*, 359-371.

Pinos, M. (2019). *Con corazón y cerebro. Net learning: aprendizaje basado en la neurociencia, la emoción y el pensamiento*. España: Caligrama.

Pittman, F. (1990). *Momentos decisivos. Tratamiento de familias en situaciones de crisis.* Barcelona: Paidós.

Plancherel, B., y Bolognini, M. (1995). Coping and mental health in early adolescence. *Journal of Adolescence, 18*, 459-474.

Plancherel, B., Bolognini, M., y Halfon, O. (1998). Coping strategies in early and mid-adolescence: Differences according to age and gender in a community sample. *European Psychologist*, *3*(3), 192-201.

Povedano, A., Cava, M., Monreal, M., Varela, R., y Musitu, G. (2015). Victimization, loneliness, overt and relational violence at the school from a gender perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 15*(1), 44-51.

Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J., y Varela, R. (2011). Victimización Escolar: Clima Familiar, Autoestima y Satisfacción con la Vida desde una Perspectiva de Género. *Psychosocial Intervention, 20(1)*, 5-12. doi:10.5093/in2011v20n1a1

Proctor, C.L., Linley, P.A., y Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literatura. *Journal of happiness studies, 10*(5), 583-630.

Piaget, J., e Inhelder, B. (2008). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Potter, D. (2010). Psychosocial Well-Being and the Relationship between Divorce and Children's Academic Achievement. *Journal of Marriage and Family, 72*(4), 933-946.

Poser, E. G. (1976). *Strategies for the behavioral prevention. The behavioral management of anxiety, depression and pain.* Nueva York: Brunner-Mazel.

Prada, J., y López, J. (2008). La mediación como herramienta de resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Documentación social*, *148*, 99-116.

Preece, M., y DeLongis, A. (2005). *A contextual examination of stress and coping in processes in stepfamilies.* En T. A. R. Revenson y K. Kayser (Eds.), *Coping among couples* (pp. 51-69). Washington, DC: American Psychological Association Press.

Prinstein, M. J., Boergers, J., y Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 479, 491.

Puig, J. M. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía, 257*, 58-65.

Pulido, R., Fajardo, T. Pleguezuelos, L., y De Gregorio, R. (2010). La mediación escolar en la Comunidad de Madrid: análisis del impacto de la formación en el profesorado y alumnado en el IES “las Américas” de Parla. *Revista de Mediación, 6*, 32-43.

Pulido, R., Martín, G., y Lucas, B. (2013). Orígenes de los Programas de Mediación Escolar: Distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa. *Anales de Psicología, vol. 2(*29), 385-392.

Pushkar-Gold, D., Cohen, C., Shulman, K., Zucchero, C., Andres, D., y Etezadi, J. (1995). Caregiving and dementia. *International Journal of Aging and Human Development, 41*(3), 183-201.

Radovanovic, H. J. (1993). Parental conflict and children's coping styles in litigating separated families: Relationships with children's adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology, 21*(6), 697-713. doi:10.1007/BF00916451

Ram, B., y Hou, F. (2003). Changes in family structure and child outcomes: roles of economic and familiar resources. *The Policy Studies Journal, 31*(3), 309-330.

Ramírez, S., y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 9*(2), 265-290.

Rayle, A. D., y Chung, K. Y. (2007). Revisiting first-year college students´ mattering: Social support, academic stress, and the mattering experience. *Journal of College Student Retention: Research, Theory,* and *Practice, 9*(1), 21-37.

Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. (BOE núm. 64/2007, de 15 de marzo). Recuperado de https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-5441-consolidado.pdf

Real Decreto 980/2013, de 13 de diciembre, por el que se desarrollan determinados aspectos de la Ley 5/20122, de 6 de julio, de Mediación en asuntos Civiles y Mercantiles. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-13647

Recomendación Nº R (98)1 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la Mediación familiar de 21 de enero de 1998. Recuperado de https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-40822/recomendacioneuropea.pdf

Reddy, R., Rhodes, J. E., y Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology, 15*, 119-138.

Redorta, J. (2004). *Cómo analizar los conflictos*. Barcelona: Paidós.

Redorta, J. (2007). *Entender el conflicto*. Barcelona: Paidós.

Redorta, J. (2011). *Gestión de conflictos.* Barcelona: UOC.

Redorta, J. (2012). *No más conflictos*. Barcelona: Paidós.

Redorta, J. (2014). Análisis de conflictos por patrones: Inteligencia artificial y gestión de conflictos. *Revista Confluencia: análisis, experiencias y gestión de conflictos. 2*(2), 104-124.

Reina, M. C., Oliva, A., y Parra, A. (2010). Percepciones de Autoevaluación: Autoestima, Autoeficacia y Satisfacción Vital en la adolescencia. *Psycology, Society & Education, 1*(2), 47-59.

Reiss, D., y Oliveri, M. E. (1980). Family Paradigm and Family Coping: A Proposal for Linking the Family's Intrinsic Adaptive Capacities to Its Responses to Stress. *Family Relations*, *29*(4), 431-44.

Roderick, T. (1988). Johnny can learn to negotiate. *Educational leadership*, *45*(4), 86-90.

Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.

Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R., y Monks, C. P. (2015). Peer-victimazation in multi-cultural contexts: A structural model of the effects on self-esteem and emotions. *Psicología Educativa, 21*, 3-9.

Rodríguez-Marín, J., Pastor, M. A., y López-Roig, S. (1993). Afrontamiento, apoyo social, calidad de vida y enfermedad. *Psicothema, 5*, 349-372.

Rodríguez-Marín, J., Terol, M. C., López-Roig, S., y Pastor, M. A. (1992). Evaluación del afrontamiento del estrés: Propiedades psicométricas del cuestionario de formas de afrontamiento de acontecimientos estresantes. *Revista de Psicología de la Salud, 4*, 59-84.

Rojas, L. (2007). *La pareja rota.* Madrid: Espasa Calpe.

Rosenstiel, A. K., y Keefe, F. J. (1983). The use of coping strategies in chronic low back pain patients: relationship to patient characteristics and current adjustment. *Pain*, *17*(1), 33-44. doi:10.1016/0304-3959(83)90125-2

Rothbaum, F., Weisz, J. R., y Snyder, S. S. (1982). Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*(1), 5-37.

Ruano, R., y Serra, E. (2000). Estrategias de afrontamiento en familias con hijos adolescentes. *Anales de Psicología, 16*(2), 199-206.

Rubio, R. (2004). *La soledad en las personas mayores españolas.* Madrid: IMSERSO.

Rubio, R., y Aleixandre, M. (2001). Un estudio sobre la soledad en las personas mayores: entre el estar solo y el sentirse solo. *Revista Multidisciplinar de Gerontología, 11*(1), 23-28.

Rueger, S. Y., Malecki, C. K., y Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence, 39*, 47-61.

Russell, D., Peplau, L. A., y Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 472-480.

Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Exploration on the meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069-1081.

Ryff, C., y Keyes, C. (1995). The structure of Psychological Well-Being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(4), 719-727.

Salovey, P., y Mayer J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9,* 185-211.

Sánchez, J. F. (2013). Participación educativa y mediación escolar: una nueva concepción en la escuela del siglo xxi. Aposta. *Revista de Ciencias Sociales (59),*1-28.

Sánchez, V., Ortega, R., y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de psicología, 28*(1), 71-82.

Sandford, P. (2006). The psychology of divorce: A lawyer's view. *American Journal of Divorce on Adults, 20*(29), 126-133.

Sandler, I. N., Tein J., y West, S. G. (1994). Coping stress and psychological symptoms of children of divorce: a cross-sectional and longitudinal study. *Child Development, 65*, 1744-1763.

Save the Children. (2018). Más de la mitad de los niños en España afirman haber sufrido algún tipo de humillación o violencia en el colegio. Recuperado de https://www.savethechildren.es/notasprensa/mas-de-la-mitad-de-los-ninos-en-espana-afirman-haber-sufrido-algun-tipo-de-humillacion-o

Save the Children (2016). Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia. Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf

Seals, D., y Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence, 38*, 735-747.

Schimek, J. G. (1975). The Interpretations of the past: childhood trauma, psychical reality, and historical truth. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, *23*(4), 845-865. doi:10.1177/000306517502300407

Schlossberg, N. K. (1989). Marginality and mattering: Key issues in building community. *New Directions for Student Services, 48*, 5-15. doi:10.1002/ss.37119894803

Schwarth, S., y Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo*. Madrid: Narcea.

Schwarzer, R., y Schwarzer, C. (1996). A critical survey of coping instruments. En M. Zeidner y N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research and applications* (pp. 107-132). New York: Wiley.

Schwarzer, R., y Taubert, T. (2002). Tenacious goal pursuits and striving toward personal growth: Proactive coping. En E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions and challenges* (pp. 19-35). London: Oxford University Press.

Seiffge-Krenke, I. (1990). Developmental processes in self-concept and coping behaviour. En H. Bosma y S. Jackson (Eds.), *Coping and self-concept in adolescence* (pp. 49-68). Berlín: Springer-Verlag.

Seiffge-Krenke, I. (2000). Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence, 23,* 675-691.

Seiffge-Krenke, I., Molinar, R., Ciariano, S., Menna, P., Michel, G., Hoareau, E., Kloep, M., y Hendry, L. B. (2010). Competence in coping with future-related stress in adolescents from France, Italy, Great Britain, and Germany. *Journal of Happiness Studies, 11*, 703-720.

Seiffge-Krenke, I., y Klessinger, N. (2000). Long-term effects of avoidant coping on adolescents' depressive symptoms. *Journal of Youth and Adolescence, 29*, 617-630.

Seiffge-Krenke, I., y Stemmler, M. (2002). Factors contributing to gender differences in depressive symptoms: A test of three developmental models. *Journal of Youth and Adolescence, 31,* 405-417.

Sellman, E. (2011). Peer mediation services for conflict resolution in schools: what transformations in activity characterize successful implementation? British Educational Research Journal, 37(1), 45–60. doi:10.1080/01411920903419992

Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.

Serlachius, A., Hamer, M., y Wardle, J. (2007). Stress and weight change in university students in the United Kingdom. *Physiol Behav., 92*(4), 548-53. doi: 10.1016/j.physbeh.2007.04.032

Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela.* Madrid: Centro Reina Sofía.

Shahmohammadi, N. (2014). Conflict management among secondary students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 159,* 630-635.

Sheldon, K. M., y Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *Positive Emotions, 1*(2), 73-82. doi:10.1080/17439760500510676

Shin, D. C., y Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicator Research, 5*, 475-492.

Silva, I., y Torrego, J. C. (2017). Percepción del alumnado y profesorado sobre un programa de mediación entre iguales. *Qualitative Research in Education, 6*(2), 214-238 doi:10.17583/qre.2017.2713

Sirvanli-Oze, D. (2005). Impacts of divorce on the behavior and adjustment problems, parenting styles, and attachment styles of children. *Journal od divorce and remarriage*, *42*, 127-151.

Six, J. F. (1997). *Dinámica de la mediación*. Barcelona: Paidós.

Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., y Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin, 129*(2), 216-269. doi:10.1037/0033-2909.129.2.216

Skinner, E. A., Pitzer, J., y Steele, J. (2013). Coping as part of motivational resilience in school. A multidimensional measure of families, allocations, and profiles of academic coping. *Educational and Psychological Measurement, 73*(5), 803-835. doi:10.1177/0013164413485241

Slaikeu, K. (1996). *Intervención en crisis. Manual para práctica e investigación*. México: Manual Moderno.

Smetana, J. G. (1988). Adolescents´ and parents´ conceptions of parental authority. *Child Development, 59*, 321-335.

Smetana, J. G. (2005). Adolescent-parent conflict: Resistance and subversion as developmental process. En L. Nucci (Ed.), *Resistance, subversion, and subordination in moral development* (pp. 69-91). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Smetana, J. G., y Asquith, P. (1994). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development, 65*, 1147-1162.

Smith, P. K. (Coord.) (2003). *Violence in Schools: The Response in Europe*. Londres: Routledge Falmer.

Solberg, M., y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionaire. *Aggressive Behaviour, 29,* 239-269.

Somerfield, M. R., y McCrae, R. R. (2000). Stress and coping research. Methodological challenges, theoretical advances, and clinical applications. *American Psychologist, 55*(6), 620-625. doi:10.1037/0003-066X.55.6.620

Spirito, A., Stark, J., Grace, N., y Stamoulis, D. (1991). Common problems and coping strategies in childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 20*, 531-544.

Spivac, G., y Shure, M. B. (1974). *Social adjustment of young children: A cognitive approach to slving real life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.

Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., y Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health, 41*(3), 283-293.

Standfor, P. (2006). The psychology of divorce: A lawyer's view. *American Journal of Divorce on Adults, 20*(29), 126-133.

Stern, M., y Zevon, M.A. (1990). Stress, coping and family environment. The adolescentís response occurring stressors. *Journal of Pediatric Psychology, 13*, 555-574.

Stetz, K., Lewis, F., y Primo, J. (1986). Family coping strategies and chronic illness in the mother. *Family Relations 35,* 512-522.

Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in Young children: Contributing factors and early intervention. *Psychology in the Schools, 39,* 127-138.

Suares, M. (1996). *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Barcelona: Paidós.

Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) 2018. *Estadística de las Enseñanzas no universitarias.* Recuperado de http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Educacion/Alumnado/Matriculado/2016-2017RD/RGEso//l0/&file=ESO1.px&type=pcaxis

Suldo, S. M., y Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research, 78*, 179-203.

Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry.* New York: Norton.

Swami, V., Chamorro-Premuzic, T., Sinniah, D., Maniam, T., Kannan, K., Stanistreet, D., y Furnham, A. (2007). General health mediates the relationship between loneliness, life satisfaction and depression. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, *42*(2), 161-166.

Taylor, S. E. (1983). Adjustment to threatening events: A theory of cognitive adaptation. *American Psychologist, 38*(11),1161-1173.

Taylor, S. E. (1989). *Positive illusions: Creative self-deception and the healthy mind*. New York: Basic Books.

Taylor, S. E., Sherman, D. K., Kim, H. S., Jarcho, J., Takagi, K., y Dunagan, M. S. (2004). Culture and social support: Who seeks it and why? *Journal of Personality and Social Psychology, 87*, 354-362.

Taylor, S. J., y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.

Teixidó, J. (2010). Se hace camino al andar: sistematización de experiencias de mejora de la convivencia escolar. En M. C. Pérez-Fuentes, M. Fernández, R. Amate, F. J. Fernández-Baena y M. D. Palenzuela, *La convivencia escolar: aspectos psicológicos y educativos* (pp. 291-298). Granada: GEU.

Tennen, H., y Affleck, G. (2002). Benefit-finding and benefit-reminding. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 584-597. New York: Oxford University Press.

Terry, D.J. (1991). Stress, coping, and adaptation to new parenthood. *Journal of Personal and Social Relationships, 8*, 527-547.

Thomas, K. W., y Kilman, R. H. (1974). *Thomas-Kilmann MODE Conflict Instrument*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press, Inc.

Tobin, D. L., Holroyd, K. A., Reynolds, R. V., y Kigal, J. K. (1989). The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive Therapy and Research, 13*, 343-61.

Tolan, P. H., y Larsen, R. (2014). Trajectories of life satisfaction during middle school: Relations to developmental-ecological microsystems and student functioning. *Journal of Research on Adolescence, 24*(3), 497-511.

Torrego, J. C. (Coord.) (2003). *Mediación de Conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.

Torrego, J. C. (Coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.

Torrego, J. C. (Coord.) (2008). *El Plan de Convivencia: fundamentos y recursos para su desarrollo.* Madrid: Alianza.

Torrego, J. C., y Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394.

Torrego, J. C., y Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y Disciplina en la escuela. El aprendizaje de la Democracia*. Madrid: Alianza.

Touzard, H. (1981). *La mediación y la solución de los conflictos*. Barcelona: Herder.

Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying": Una visión actual. *Revista chilena de pediatría, 79*(1), 13-20.

Tremblay, R. E., y Nagin, D. S. (2005). The developmental origins of physical aggression in humans. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, y J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (p. 83-106). The Guilford Press.

Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares.* Málaga: Aljibe.

Trianes, M. V. (2002). *Estrés en la infancia.* Madrid: Narcea.

Trianes, M. V., Blanca, M. J., Fernández-Baena, F. J., Escobar, M., y Maldonado, E. F. (2011). *IECI. Inventario de Estrés Cotidiano Infantil*. Madrid: Tea Ediciones.

Trianes, M. V., Blanca, M. J., Fernández-Baena, F. J., Escobar, M., y Maldonado, E.F. (2012). Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia. *Papeles del psicólogo, 33* (1), 30-35.

Trianes, M. V., Blanca, M. J., Fernández-Baena, F. J., Escobar, M., Maldonado. E. F., y Muñoz, A. M. (2009). Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC). *Psicothema, 21*, 598-603.

Trianes, M. V., Fernández-Baena, F. J., Escobar, M., Blanca, M. J., y Maldonado, E. F. (2014). ¿Padecen estrés los niños y niñas de Educación Primaria? Detección e intervención psicoeducativa. *Padres y maestros,* (360), 32-36. Recuperado de http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/4702/4519

Trinder, L., Kellet, J., y Swift, L. (2008). The relationship between contact and child adjustment in high conflict cases after divorce or separation. *Child and Adolescent Mental Health, 13*, 181-187.

Turner P. J. (1991). Relations between attachment, gender and behavior with peers in preschool. *Child Development*, *62*(6) 1475-1488.

Turner, H. A., y Kopiec, K. (2006). Exposure to interparental conflict and psychological disorder among young adults. *Journal of Family Issues, 27*, 131-158.

Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry, 81*(1), 1-17. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x

Uranga, M. (1997). Experiencia de mediación escolar en Gernika. *Aula de Innovación Educativa, 65*, 65-68.

Uranga, M. (1998). Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar. En G. Casamayor (Coord.), *Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.

Uranga, M. (2000). Al andar se hace el camino. *Revista Organización y Gestión Educativa núm. 4*. Madrid.

Valdés, A., y Aguilar, J. (2011). Desempeño académico en hijos de padres casados y divorciados. *Revista Mexicana de Orientación Educativa, 20*(8), 24-32.

Valdés, A., Esquivel, L., y Artiles, K. (2007). *Familia y desarrollo. Intervenciones en terapia familiar.* México: Manual Moderno.

Valdés, Á., Martínez, E., Urías, M., e Ibarra, B. (2011). Efectos del divorcio de los padres en el desempeño académico y la conducta de los hijos. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 16*(2), 295-308.

Valentine, A., Buchanan, H., y Knibb, R. (2010). A preliminary investigation of 4 to 11 year old children's knowledge and understanding of stress. *Patient Edu-cation and Counseling, 79*, 255-257.

Vall, A. (2015). 25 años de mediación, 25 años de Atyme. *Revista Mediación y Cambio*, *19*, 10-12.

Valverde, P., Domínguez, C., Salinas, C., Herrera, M., y Alvarado, J. (2013). El rol de los padres en la transmisión de valores: la vigencia del valor del respeto. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 209-216.

Van Aken, M. A., y Asendorpf, J. B. (1997). Support by parents, classmates, friends and siblings in preadolescence: Covariation and compensation across relationships. *Journal of Social and Personal Relationships, 14*, 79-93.

Van Slyck, M., y Stern, M. (1996). La resolución del conflicto en marcos educativos: evaluación de impacto de los programas de mediación paritarios. En K. Grover, J. W. Grosch y P. V. Olczad, *La mediación y sus contextos de aplicación. Una introducción para profesionales e investigadores* (pp. 305-323). Barcelona: Paidós Ibérica.

Vázquez, R. (2012). *La mediación escolar como herramienta de educación para la paz.* Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Veenhoven, R. (1991). Is Happiness Relative? *Social Indicators Research, 24*, 1-34.

Veenhoven, R.(1995). Developments in Satisfaction Research. *Social Indicators Research, 37*, 1-46.

Vega, C., Villagrán, M., y Nava, C. (2012). Estrategias de afrontamiento, estrés y depresión infantil. *Revista PsicologiaCientifica.com, 14* (21). Recuperado de http://www.psicologia cientifica.com/estrategias-afrontamiento-estres-depresion-infantil

Vega-Hazas, J. (2009). *Comunicación entre el colegio y la familia*. España: Ediciones Internacionales Universitarias.

Vera, B., Carabelo, B., y Vecina, M. L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo, 27*, 40-49.

Viejo, C., y Ortega-Ruiz, R. (2015). Cambios y riesgos asociados a la adolescencia. *Psychology, Society and Education, 7*(2), 109-118.

Viana, I. (2012). Mediación escolar y observatorios para la convivencia. estudio comparado entre comunidades autónomas. *Cuestiones Pedagógicas, 21*, 229-248.

Viana, I. (2013). La mediación escolar en los planes y programas institucionales de convivencia en España. *Revista Complutense de Educación, 25*(2), 271-291.

Viana, I. (2014). La mediación escolar en los planes y programas institucionales de convivencia en España. *Revista Complutense de Educación, 25*(2), 271-291.

Viana I. (2018). 25 años de mediación escolar en españa: 1994-2019. Una cronología de su llegada. *Cuestiones Pedagógicas*, *27*, 11-22. doi: 10.12795/cp.2018.i27.01

Villaoslada, E., y Palmeiro, C. (2006). Formación de los equipos de mediación y tratamiento de conflictos. En J.C. Torrego (Coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia* (pp. 69-108). Barcelona: Graó.

Vinyamata, E. (2001). *Conflictología: Teoría y práctica en Resolución de Conflictos.* Barcelona: Ariel.

Vinyamata, E. (2013). *Aprender del conflicto: conflictología y educación.* Barcelona: Graó.

Vinyamata, E. (2006). *Aprender mediación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.

Vitterso, J., Biswas-Diener, R., y Diener, E. (2005). The divergent meanings of life satisfaction: Item response modelling of the satisfaction with life scale in Greenland and Norway. *Social Indicators Research, 74*, 327-348.

Wait, L. J., Browning, D., Doherty, W. J., Gallagher, M., Luo, Y., y Stanley, S. M. (2002). *Does divorce make people happy? Findings from a study of unhappy marriages*. New York: Institute for American Values.

Waite, L. J., Luo, Y., y Lewin, A. (2009). Marital happiness and marital stability: Consequences for psychological well-being. *Social Science Research, 38*, 201-212.

Wagner, B. M., Compas, B. E., y Howell, D. C. (1988). Daily and major life events: A test of an integrative model of psychosocial stress. *American Journal of Community Psychology, 16,* 189-205.

Wallerstein, J. S. (1998). *Children of divorce: Stress and developmental task*. New York: McGraw-Hill.

Wallerstein, J. S., y Kelly, J. B. 1980. *Surviving the breackup: how children and parents cope with divorce*. New York: Basic Book.

Walker, L. S., Smith, C. A., Garber, J., y Van Slyke, D. A. (1997). Development and validation of the pain response inventory for children. *Psychological Assessment, 9*, 392-405.

Wadsworth, M., y Compas, B. (2002). Coping with family conflict and economic strain: The adolescent perspective. *Journal of Research on Adolescence, 12,* 243- 274.

Watson, D., y Clark, L. A. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin, 96*, 465-490.

Williams, K., y McGillicuddy, D. L. A. (2000). Coping strategies in adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology, 20*(4), 537-549.

Weiss, R. S. (1973). *Loneliness*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wentzel, K. R. (2004). School adjustment. En W.M. Reynolds y G.E. Millar (Eds.), *Handbook of psychology. Educational Psychology* (pp. 235-258). New Jersey: Wiley & Sons.

Wiseman, H. (1997). Far away from home: The loneliness experience of overseas students. *Journal of Social and Clinical Psychology, 16*(3), 277–298. doi: 10.1521/jscp.1997.16.3.277

Wolke, D., Woods, S., Schulz, H., y Stanfor, K. (2001). Bullying and victimisation of primary school children in England and Germany: prevalence and school factors. *British Journal of Psychology, 92*, 673-696.

Wood, W., Rhodes, N., y Whelan, M. (1989). Sex differences in positive well-being: A consideration of emotional style and marital status. *Psychological Bulletin, 106*, 249-264.

Wright, M., Banerjee, R., Hoek, W., Rieffe, C., y Novin, S. (2010). Depression and social anxiety in children: Differential links with coping strategies. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38,* 405-419.

Wu, C. H., Chen, L. H., y Tsai, Y. M. (2009). Longitudinal invariance analysis of the Satisfaction with Life Scale. *Personality and Individual Differences, 46*, 396-401.

Yárnoz-Yaben, S. (2008). Adaptacion al castellano de SESLA-S, una escala para la evaluacion de la soledad social y emocional en adultos. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8*, 103-116.

Yárnoz-Yaben, S. (2010a). Hacia la coparentalidad post-divorcio: percepción del apoyo recibido de la expareja en progenitores divorciados españoles. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 10,* 295-307.

Yárnoz-Yaben, S. (2010b). Satisfacción vital en madres y padres divorciados. *Ansiedad y Estrés, 16*(2-3), 163-175.

Yárnoz-Yaben, S. (2010c). Attachment Style and Adjustment to Divorce. *The Spanish Journal of Psychology, 13*(1), 210-219. doi:10.1017/S1138741600003796

Yárnoz-Yaben, S., Comino, P., y Garmendia, A. (2014). Ajuste al divorcio de los progenitores y problemas de conducta en hijos de familias separadas. *Infancia y Aprendizaje, 35*(1), 37-47. doi:10.1174/021037012798977485

Yárnoz-Yaben, S., Guerra, J., Plazaola, M., Biurrun, J. M., y Comino, P. (2008). Características demográficas, actitudes y dependencia en la adaptación al divorcio. *Ansiedad y Estrés, 14*, 43-53.

Yoneyama, S., y Rigby, K. (2006). Bully/victim student and classroom climate. *Youth Studies Australia, 25*, 34-41.

Zabalza, M. A. (1999). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 44*, 139-174.

Zhang, Z., y Hayward, M. (2006). Gender, the marital life course, and cardiovascular disease in late midlife. *Journal of Marriage and Family, 68*, 639-657.

Zeidner, M. (1994). Personal and contextual determinants of coping and anxiety in an evaluative situation: A prospective study. *Personality and Individual Differences, 16*(6), 899-918. doi:10.1016/0191-8869(94)90234-8

Zych, I., Ortega, R., y Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studieson bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, *23*, 1-21.

X. APÉNDICES

Apéndice A. Cuestionarios "ad hoc" de variables sociodemográficas, académicas y mediación

Nombre y apellidos _____

1. CURSO: _____
2. NOMBRE DEL CENTRO: _____
3. EDAD: _____
4. GÉNERO: (marque x)

	Masculino
	Femenino

5. ¿Has repetido algún curso? _____ ¿Qué curso/s has repetido? _____
   ¿Cuál es **tu promedio de calificaciones** en el curso actual? _____
6. **Ciudad o pueblo** donde resides: _____ _____
7. Estado civil de **tus padres**: (marque x)

	Casado
	Divorciado
	Separado
	Soltero
	Viudo
	Otros

8. **Número de hermanos,** incluyéndote a ti _____
   Por orden de nacimiento, ¿eres el nº? _____
9. Personas que **viven contigo**: (marque x en la casilla de la izquierda).
   En "Otros" escribe el tipo de parentesco que tiene contigo esa persona (derecha)

	Mamá	
	Papá	
	Hermanos/as	
	Otros Familiares (Ejemplo: Abuelo/a)	
	Otros	

10. Si **tus padres** están separados, indica con quién convives la mayor parte del tiempo: _____

Mediación

11. ¿Has oído hablar de la mediación? _____

    En caso afirmativo, ¿qué conoces de la mediación? _____

    _____

12. ¿Has resuelto algún problema a través de la mediación? _____

    En caso afirmativo, ¿qué tipo de problema? _____

    _____

Apéndice B. Carta informativa a los centros escolares y a los padres

Estimada directora del centro XXX:

Me pongo en contacto para solicitar la colaboración en una investigación que estamos llevando a cabo sobre propuestas de mejora en los programas de convivencia escolar.

Se trata de una investigación acerca de las diferentes estrategias de afrontamiento ante el conflicto escolar. La finalidad de este proyecto es proporcionar respuestas más adecuadas que mejoren el rendimiento escolar y actúen en la prevención del acoso escolar y la violencia, problema por el cual pasan los estudiantes durante la adolescencia. Los resultados globales y las propuestas de mejora de la investigación serán comunicados al centro escolar.

En esta investigación se pide la participación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Por un lado, se solicita la participación voluntaria por parte de los estudiantes en la realización de un cuestionario de 15 minutos de duración, en su horario escolar y, por otro lado, se requiere la aprobación de los padres y/o madres de estos alumnos.

El cuestionario es **confidencial** de acuerdo con lo establecido en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

Le envío un cordial saludo y agradecimiento por la atención. Si el centro estuviese interesado, podríamos concertar una reunión para abordar los detalles.

En espera de una respuesta,

Atentamente,

En nombre del equipo investigador

Ana Altabás del Río

Apéndice C. Análisis descriptivo de la muestra: número de hermanos de los estudiantes

Tabla C

Número de hermanos del estudiante

Número de hermanos	N	%
1	80	13,9
2	361	62,6
3	90	15,6
4	18	3,1
5	11	1,9
6-10	9	1,6
Total	**569**	**100**

Apéndice D. Análisis descriptivo de la variable: estrategias de afrontamiento

Tabla D1

Resolución de problemas

	Media	Desviación estándar	N
Luché para resolver el problema	2,58	1,607	479
Me esforcé para resolver los problemas	2,59	2,253	479
Hice frente al problema	2,68	1,413	479
Supe lo que había que hacer y lo intenté de nuevo	2,28	2,036	479
Mantuve mi postura y luché por lo que quería	2,71	1,404	479

Tabla D2

Apoyo social

	Media	Desviación estándar	N
Encontré a alguien que escuchó mi problema	2,64	1,591	474
Hablé con una persona de confianza	2,7	1,613	474
Dejé que mis amigos me echaran una mano	2,23	1,617	474
Pasé algún tiempo con mis amigos	2,57	1,474	474
Pedí consejo a un amigo o familiar que respeto	2,34	1,616	474

Tabla D3

Reestructuración cognitiva

	Media	Desviación estándar	N
Reflexioné sobre el problema y al final lo vi de forma diferente	1,88	1,782	486
Cambié la forma en la que vi la situación	1,74	1,474	486
Me convencí de que las cosas no eran tan malas como parecían	1,8	1,504	486
Me pregunté qué era realmente importante y descubrí que las cosas no estaban tan mal	1,81	1,507	486
Me fijé en el lado bueno de las cosas	2,09	1,593	486

Tabla D4

Expresión emocional

	Media	Desviación estándar	N
Dejé salir mis sentimientos	1,95	1,543	481
Expresé lo que sentía	2,29	1,533	481
Analicé mis sentimientos y simplemente los dejé salir	2,03	1,534	481
Dejé desahogar mis emociones	2,17	1,542	481
Mis sentimientos eran abrumadores y estallaron	1,77	1,571	481

Tabla D5

Pensamiento desiderativo

	Media	Desviación estándar	N
Deseé que la situación nunca hubiera empezado	2,85	1,531	484
Deseé que la situación no existiera o se terminase	2,93	1,439	484
Deseé no encontrarme nunca más en esa situación	2,81	1,542	484
Deseé poder cambiar lo que había sucedido	2,79	1,546	484
Me imaginé que las cosas podrían ser diferentes	2,28	1,541	484

Tabla D6

Evitación de problemas

	Media	Desviación estándar	N
No dejé que me afectara y evité pensar en ello	1,78	1,775	498
Traté de olvidar el asunto	1,78	1,546	498
Quité importancia a la situación y no quise preocuparme más	1,76	1,533	498
Me comporté como si nada hubiera pasado	1,58	1,531	498
Evité pensar o hacer nada	1,4	1,474	498

Tabla D7

Retirada social

	Media	Desviación estándar	N
Pasé algún tiempo solo	1,21	1,457	484
Evité estar con gente	0,86	1,326	484
Oculté lo que pensaba y sentía	1,4	1,527	484
No dejé que nadie supiera cómo me sentía	1,46	1,531	484
Traté de ocultar mis sentimientos	1,35	1,473	484

Tabla D8

Autocrítica

	Media	Desviación estándar	N
Me culpé a mi mismo	1,39	1,47	483
Me di cuenta de mis responsabilidades y me autoculpé	1,48	1,504	483
Me critiqué por lo ocurrido	1,25	1,516	483
Me recriminé por permitir que esto ocurriera	1,52	1,532	483
Fue un error mío, así que tenía que sufrir las consecuencias	1,41	1,594	483

Apéndice E. Perfil medio del estudiante en relación al conocimiento y utilización de la mediación

Tabla E

Perfil medio del estudiante en relación al conocimiento y utilización de la mediación

Variable	No conocen ni utilizan la mediación	Sí conocen y utilizan la mediación
Sexo	No hay moda	2. Femenino
Edad	13,53 (1,44)	14,02 (1,42)
Curso	1º ESO	2º ESO
Nombre del centro Escolar	1. IES Zgz	1. IES Zgz
Tipo de Centro (público o concertado)	1. Público	1. Público
Repetición de curso	2. No	2. No
Promedio de calificaciones	6,513 (1,58)	6,427 (1,27)
Población	2 Rural prox urb	2 Rural prox urb
Estado civil de los padres	1. Casado	1.Casado
Número de hermanos incluidos los estudiantes	2,14 (0,87)	2,38 (1,11)
Orden de hermanos	1,52 (0,69)	1,72 (1,01)
Tutela	1. Madre	1. Madre
Categoría de conflicto: entre iguales (1), personal (2), familiar (3)	1. Entre iguales	1. Entre iguales
Violencia	2. No	2. No
Tipo de violencia: (1) dentro del colegio, (2) fuera del colegio, (3) filoparental, (4) hermanos	1. Dentro del colegio	1. Dentro del colegio
Acoso	1. No menciona	1. No menciona
Tipo de afrontamiento.	Apropiado	Apropiado
Sentimiento de soledad	47,10 (3,67)	48,19 (4,38)
Satisfacción con la vida	18,98 (3,71)	17,92 (4,83)

Nota: Media (DT)

Apéndice F. Síntesis de resultados de ANOVA para satisfacción con la vida en función del curso

Tabla F

Síntesis de resultados de ANOVA para satisfacción con la vida en función del curso

Curso	***N***	***M***	***DT***	***F***	***p***
1º ESO	207	19,01	3,87		
2º ESO	199	17,98	4,07	2,739	,008
3º ESO	59	19,15	3,51		
4º ESO	80	18,98	3,97		
1º ESO PEMAR	5	16,40	5,18		
2º ESO PEMAR	10	18,90	3,60		
3º ESO PEMAR	3	13,67	5,51		
1º PAI	7	21,43	1,51		
Total	**570**	**18,64**	**3,96**		

Apéndice G. Síntesis de resultados de ANOVA para satisfacción con la vida en función del estado civil de los padres del estudiante

Tabla G

Síntesis de resultados de ANOVA para satisfacción con la vida en función del estado civil de los padres del estudiante

Estado civil de los padres	***N***	***M***	***DT***	***F***	***p***
Casado	404	19,03	3,92		
Divorciado	90	17,81	3,83	4,331	,001
Separado	40	18,30	3,96		
Soltero	11	16,09	4,13		
Viudo	13	15,46	4,31		
Otros	8	18,38	2,77		
Total	**566**	**18,64**	**3,97**		

Apéndice H. Síntesis de resultados de ANOVA para soledad en función de la categoría del conflicto

Tabla H

Síntesis de resultados de ANOVA para soledad en función de la categoría del conflicto

	Conflictos	***N***	***M***	***DT***	***F***	***p***
Soledad	Entre iguales	187	47,88	,30	3,031	,049
	Personales	113	46,73	,35		
	Familiares	120	47,29	,36		
	Total	420	47,40	,19		

Apéndice I. Propuestas para un programa de mediación escolar

Las siguientes propuestas se plantean con el objetivo de que los participantes de los programas de mediación manejen una serie de respuestas adaptativas que, además de disminuir la conflictividad escolar, aportarán mayor satisfacción personal y mejora del rendimiento académico, a través del entrenamiento en competencias emocionales y habilidades sociales. El diseño se presenta en un orden cronológico para facilitar su implementación.

Fase 1. Fase educativa. Sensibilización e información sobre el programa de prevención de conflictos y mediación escolar

Se trata de una primera fase de acercamiento a la resolución de los conflictos de manera pacífica. El objetivo es proporcionar la información sobre el programa de prevención de conflictos y mediación escolar que se va a implementar. Es el momento de presentar el programa.

El equipo de personas responsable de dar información referente al programa de mediación estará integrado por representantes de los alumnos, padres, personal docente de cada centro educativo y por una persona experta externa e imparcial que supervise la labor en mediación**.**

Previamente, el personal designado para esta labor habrá recibido la formación específica en mediación. Esta formación que deben recibir los futuros mediadores, la periodicidad de las revisiones, la decisión sobre quién debe impartir la formación, qué contenidos debe comprender, cuándo debe llevarse a cabo y la metodología más adecuada para su impartición se establece en la primera reunión del equipo con la persona experta en mediación.

Respecto a la modalidad de formación destinada al equipo de mediadores adultos, para este proyecto resulta más recomendable un enfoque experiencial en el propio centro educativo, impartido por expertos externos y adaptado a las necesidades específicas de cada centro escolar. La metodología didáctica basada en la experiencia facilita la consolidación de los conocimientos sobre la materia que permitirá llevar a la práctica las competencias mediadoras adquiridas. Atendiendo a los datos de esta investigación, en primer lugar, se presentan estas propuestas en respuesta al escaso alcance de las medidas empleadas hasta el momento por las tres instituciones evaluadas, ya que no han mostrado los resultados que se podrían esperar de una intervención programada, personalizada y supervisada por profesionales expertos en mediación. Uno de los datos que más llama la atención es el limitado conocimiento sobre

mediación y la escasa utilización del recurso que manifiesta la muestra encuestada. De manera que sólo un 7% del alumnado del colegio concertado conoce el servicio de mediación, porcentaje muy inferior al del IES de población rural (40%) y al del IES de Zaragoza (52%). A lo que hay que añadir que, tan sólo un 25% del grupo de estudiantes que conoce la mediación la ha utilizado para solucionar sus problemas. Una explicación a este hecho podría ser la falta de confianza del alumnado en los adultos-mediadores del propio centro. Como se ha comprobado en otras investigaciones, sólo una minoría de las víctimas opta por hablar sobre sus experiencias con adultos o con sus compañeros. La actuación de expertos externos además de promover la confianza en la figura mediadora preserva la imparcialidad en el proceso de resolución de los conflictos, uno de los principios básicos de los programas de mediación, siguiendo el modelo de competencia. Otro posible motivo de su escaso conocimiento y uso podría ser por el tipo de información aportada sobre mediación y la forma de transmitir el mensaje, por esta razón se recomienda, de nuevo, que esta tarea se designe a una persona con experiencia, puesto que dependerá de ella que se llegue a alcanzar el objetivo previsto en el programa de convivencia escolar.

Esta primera fase educativa comienza con la sensibilización hacia la mediación. Es fundamental, además de nombrar las ventajas de instruir en la materia, comunicar la existencia de los servicios de mediación y la manera de contactar con los recursos mediadores externos al centro educativo. En este estadio es importante transmitir información sobre los mecanismos cognitivos que imposibilitan la solución adecuada, como puede ser el alto nivel de preocupación emocional que produce la participación en episodios de acoso escolar. Para las víctimas que no se sienten capaces de resolver el problema por sí mismas recurrir al apoyo social puede ser la única vía. De manera que los estudiantes al ser conscientes de la imposibilidad de solucionar la situación por ellos mismos, valoran otras vías como pedir ayuda fuera del contexto escolar donde tiene lugar el problema. La mediación aporta la flexibilidad cognitiva necesaria para considerar la conveniencia de solicitar ayuda y acabar con la situación problemática.

Informar sobre las competencias mediadoras y las diferentes estrategias para abordar los conflictos es necesario, pero no es suficiente. Además de informar, es primordial integrar un aprendizaje experiencial que aplique las competencias adquiridas para resolver los conflictos, con el objetivo de incrementar al máximo el grupo de estudiantes que al conocer la mediación la pueda implementar y evitar así que se repita el suceso estresante. En esta tesis, tan sólo un 25% del alumnado ha solucionado sus problemas a través de la mediación. La metodología experiencial que forma parte del programa de mediación escolar, garantiza el

aprendizaje global al poner en práctica los contenidos teóricos adquiridos en situaciones concretas de la vida y consigue integrar el conocimiento vivencial a través de la experimentación activa. El alumnado involucrado en el programa como mediadores escolares manifiesta cambios positivos en la forma de afrontar los problemas. En cambio, los alumnos sin contacto con el programa de mediación en su centro, tienden a ignorar e intentan evitar el conflicto, aplicando un repertorio de estrategias de afrontamiento inadecuadas.

Otro asunto que se establece en esta primera etapa es el relativo a la organización o creación del equipo de mediación y, en concreto, la asignación de una persona del propio centro que garantice la cohesión de todo el proceso mediador, las condiciones que debe reunir y las tareas que debe llevar a cabo. Quedará también estipulado el organigrama y la disposición de los equipos de mediación, los tipos de reuniones que deben celebrarse y su finalidad, así como la necesaria coordinación que debe establecerse entre el alumnado mediador, sus responsables dentro del centro escolar y los expertos externos que impartirán la formación a los alumnos mediadores, guiarán y realizarán la supervisión periódica del programa de mediación. La actuación del mediador externo en la fase educativa permitiría detectar a tiempo la falta de conocimiento sobre mediación, con el propósito de subsanarla antes de pasar a la siguiente fase de intervención.

El abordaje de esta primera etapa requiere de la coordinación entre personal del propio centro, que conoce la institución, y el especialista en mediación escolar, que aporta la experiencia práctica. Para garantizar la autenticidad de la figura del mediador y el acceso directo a los profesionales en la materia, el Ministerio de Justicia ha habilitado un registro de mediadores e instituciones de mediación, al que pueden acceder todos los ciudadanos. Las instituciones, incluidos los centros educativos, pueden solicitar la colaboración de mediadores especializados en el ámbito escolar y también acogerse a los programas que ofrece el Gobierno competente de cada comunidad autónoma, como el proyecto “Ex-tendiendo puentes” presentado en Aragón en 2019. Éste informa sobre las actuaciones realizadas en materia de mediación comunitaria, con el fin de contribuir a su difusión y poner en marcha el proyecto de mediación escolar en cinco centros públicos de Educación Obligatoria de Primaria y Secundaria del Distrito Almozara de Zaragoza, otro centro público escolar en Huesca y otro en Teruel.

Fase 2. Fase de intervención. Análisis de la situación e inicio de las sesiones de mediación

Esta segunda fase se divide en varias etapas. En primer lugar, se realiza el diagnóstico y análisis de la situación conflictiva. A esta etapa algunos autores la denominan premediación, y una vez elaborada la valoración se procede a iniciar las sesiones de mediación.

1º Diagnóstico y análisis de la situación. Esta segunda fase comienza con la reunión del equipo de mediación ya establecido. Éste puede estar formado por el director, orientador, tutores, delegado de la gestión de la convivencia o, si el caso lo requiere, agentes externos al centro educativo para hacer una valoración del conflicto con la información disponible. Se analizará y valorará conjuntamente la situación, ajustando el procedimiento a seguir para gestionar un conflicto a los principios de actuación que marca el plan de convivencia de cada centro.

2º Una vez detectado el conflicto y valorada la idoneidad de la práctica del programa de mediación para el caso, el equipo de mediación del centro decide la propuesta de intervención, es decir, se pone en marcha el protocolo de mediación. En primer lugar, se determina quién realizará la primera entrevista con las partes implicadas en el conflicto y se convoca a los participantes en la que se denomina la primera sesión de mediación.

Inicio de las sesiones de mediación:

Primera sesión: Primera entrevista de mediación. Acogida e información sobre el proceso. Este primer encuentro entre las partes en conflicto y la persona mediadora tiene como objetivo definir la intervención en mediación como un proceso educativo, voluntario, confidencial, colaborativo y estructurado con unas normas determinadas. Se enfatiza la importancia del poder de decisión que tienen las partes y la labor del mediador como profesional imparcial y neutral que facilita la comunicación entre las personas implicadas en el conflicto para intentar llegar a un acuerdo. El profesional que guiará el proceso requiere una formación específica en la materia y competencias socioemocionales (Bernal, 2008, 2011b, 2012a). También se establecerá un espacio y un tiempo para aclarar todas las dudas que van surgiendo, la explicación y secuenciación temporal del programa.

Segunda sesión: Entrevistas con las partes implicadas. Conocido el conflicto y sus protagonistas, en las siguientes entrevistas se gestiona el conflicto integrando los diferentes puntos de vista de los implicados y, en el caso que se considere, de sus respectivas familias.

Después de evaluar la situación con el alumnado involucrado, es el momento de ofrecer una entrevista de devolución a las familias, para explicar cómo se va a proceder, y se solicitará su cooperación si fuese necesario. Este encuentro con la familia está diseñado para aclarar las dudas y destacar el valor de la mediación como modelo de intervención educativa. La dificultad de esta tarea puede estar en conseguir el apoyo y colaboración de algún miembro de la familia. Se tratará de comunicar que para hacer realidad el objetivo principal, es decir, que los alumnos aprendan a resolver de forma autónoma sus propios problemas, es necesario el trabajo conjunto entre familia y centro escolar. De forma complementaria, en el caso de familias con parejas divorciadas, es importante trasmitir la relación que tiene el funcionamiento familiar en el afrontamiento de los conflictos puesto que en los resultados de esta tesis se ha evidenciado el uso diferenciado de la mediación en función de las características de la estructura familiar. Se puede apreciar una tendencia a poner en práctica las estrategias mediadoras en los alumnos cuyos progenitores tienen custodia compartida y también cuando es el padre el que tiene la tutela. Los estudiantes recurren con menor frecuencia a utilizar este recurso cuando es la madre la que tiene la custodia.

Al tratarse de una población de alumnos que manifiesta tener un elevado porcentaje de conflictos familiares, personales y entre iguales, incluido el acoso, resulta imprescindible trabajar las habilidades para afrontarlos dentro del contexto escolar, de manera que dicho aprendizaje se pueda extrapolar a otros ámbitos de la vida y facilite su integración en la sociedad. El compromiso de toda la comunidad educativa extensible a los padres y tutores legales de los alumnos y agentes sociales implicados, facilita que sean partícipes y responsables de la convivencia en el centro.

En la mediación, más allá de la resolución puntual de posibles conflictos, está la "función preventiva" o "función transformadora". En este sentido, es importante comunicar a las familias que cualquier enfrentamiento paralelo que mantengan con la otra parte en el conflicto terminará complicando la situación y dificultando las actuaciones que el centro proponga realizar. Deben comprender que la intervención en el conflicto corresponde exclusivamente a los responsables del centro o en su defecto a los agentes externos competentes en la materia. Se invitará a la familia a conocer el programa de mediación sobre el que estarán informados durante todo el tiempo que dure el proceso.

Siguientes sesiones: En mediación los encuentros entre las partes y los mediadores se programan en función de cada caso en particular. Durante el proceso las partes establecen el compromiso de resolver el problema asistiendo a todos los encuentros. Tras las sesiones de negociación y establecimiento de los acuerdos se dará forma al documento que recoge lo pactado, es decir, la firma de los acuerdos, en el caso de que se haya llegado a la resolución del problema. La última sesión concluye una vez que se han fijado las fechas de las sesiones de seguimiento cuyo propósito es la revisión de los compromisos adquiridos por ambas partes.

Fase 3. Evaluación del servicio de mediación, memoria y propuestas de mejora

En esta fase, se procede con la evaluación continua de la gestión del proceso mediador, para finalizar con la recogida de las propuestas de mejora y así consolidar el programa de mediación.

La importancia de la evaluación del servicio de mediación es clave para garantizar su eficacia y calidad. La misión es conocer cómo impacta la implementación de los programas en la educación y convivencia del centro. La falta de evaluación de los programas de mediación podría explicar la desigualdad encontrada en los resultados de esta tesis doctoral en torno al conocimiento de la mediación en función del centro escolar. Las diferencias significativas se encuentran entre el colegio concertado de Zaragoza y los dos institutos públicos. Llama la atención la desinformación que los alumnos del colegio concertado manifiestan en materia de mediación y, por lo tanto, el escaso beneficio que obtienen del recurso. Cada uno de los centros educativos analizados funciona de forma distinta respecto a la resolución de los conflictos, a pesar de que las líneas generales son establecidas mediante indicadores específicos desde el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, organismo autonómico competente en materia de educación. En Aragón, se ha reglamentado horas de clase para desarrollar los planes de convivencia, en los que poder establecer los programas de mediación en las instituciones educativas. Sin embargo, los resultados de este estudio llevan a concluir, por un lado, que en los centros en los que ya están instaurados estos programas sería conveniente hacer una evaluación de su repercusión y eficacia. Y, por otra parte, en los centros en los que la figura mediadora no se haya implementado todavía sería necesario facilitar un protocolo de actuación adaptado a las características de la comunidad educativa como el que se está presentando en esta investigación.

La evaluación de los programas de mediación también permite la detección a tiempo de los problemas, en concreto, de los casos de fracaso escolar, violencia y otros conflictos

asociados que reducen el bienestar individual y colectivo. Estos datos son clave para determinar el momento idóneo de aplicación de este modelo de intervención. Es importante destacar de la muestra de este estudio, la tendencia a utilizar la mediación para solucionar los problemas únicamente entre los estudiantes de 16 y 17 años de edad. Esta franja de edad corresponde al alumnado escolarizado en 4º curso de ESO o al alumnado del último ciclo de ESO que ha repetido algún curso. Sería interesante evaluar cual es la causa de este hecho y favorecer que este tipo de programas se implementen desde edades más tempranas. Este proyecto es adecuado para atender los conflictos escolares en cualquier nivel educativo. No obstante, las claves estratégicas que se aportan como orientaciones concretas deben ajustarse a la edad del alumnado y sus circunstancias particulares.

Para ello, es imprescindible comprender los distintos estilos de afrontamiento que, sin duda, pueden dificultar el rendimiento académico o, por el contrario, pueden potenciarlo. Como se ha observado en esta tesis, el grupo de alumnos que obtiene más respuestas adecuadas de afrontamiento (70%) no ha repetido ningún curso. Estos resultados obtenidos y los que se registren en la evaluación del programa de mediación servirán para orientar las propuestas de intervención socioeducativa. La evaluación además de detectar los puntos a mejorar permite dar a conocer los resultados del programa de mediación. Aunque la mayoría de centros poseen algunas de estas herramientas y ya se están poniendo en práctica, los datos advierten de sus carencias. La mediación escolar tiene como efecto un cambio positivo en las formas de afrontar el conflicto del alumnado, ya que, por un lado, transforma la desmotivación y el fracaso académico derivados de la falta de habilidades para ponerles límites y solucionarlos. Y, por otro, contribuye al desarrollo personal, familiar y social, de manera responsable, respetuosa, con actitud positiva, sensible ante cualquier tipo de violencia y el acoso escolar. Logra que los conflictos educativos se conviertan en oportunidades de aprendizaje, tanto para los alumnos que participan en el conflicto como para el centro escolar y el contexto más próximo en el que se relacionan.

Para la propuesta del plan de evaluación se establecen, en primer lugar, los aspectos que deben ser evaluados, a través de qué indicadores y con qué instrumentos. En la reunión inicial del equipo se concreta el protocolo de evaluación y se organiza el cronograma.

Durante el proceso de mediación, la evaluación, preferiblemente, debe ser continua a fin de que sea posible incorporar alguna modificación que afecte al proceso durante el mismo. Lo que se avalúa es la utilidad del proceso:

- Percepción de los mediados y los mediadores.
- Resultados obtenidos.
- Satisfacción de los usuarios en el mismo.
- Esfuerzo invertido en la consecución de los objetivos perseguidos.
- Grado de acuerdos alcanzados.
- Expectativas satisfechas de los mediadores.

El equipo que participa en el proyecto de mediación deberá completar la documentación en la que se recoge la valoración de las actuaciones a través de unas fichas de seguimiento, junto a las propuestas para próximos programas. Al final del curso académico, los miembros asignados del equipo de mediación presentarán la memoria del proyecto educativo de mediación que contempla las propuestas para la mejora del servicio en beneficio de la comunidad.

A través de la evaluación de los programas de mediación se comprueba si se ha conseguido alcanzar los objetivos para los que han sido creados los servicios de mediación. La mediación facilita un proceso de madurez en los alumnos y crecimiento personal añadido, al mismo tiempo que aprenden a trabajar las emociones y las técnicas de comunicación como la escucha que, además de capacitarles para ayudar a resolver los problemas propios y de los compañeros, fomenta una cultura respetuosa. Esta medida también repercute de forma positiva en la opinión que los estudiantes tienen sobre el modelo y fortalece la confianza en el sistema escolar.

Fase 4. Especialización y consolidación del servicio de mediación

Por último, se analiza cómo especializar y consolidar el servicio de mediación, en los centros en los que ya está instaurado este recurso, ofreciendo nuevas posibilidades a aquellos alumnos que demuestran un interés especial por la mediación. A las figuras que ya están instauradas en los centros como la de alumno tutor, alumno ayudante o mediadores entre iguales, se les podría dar mayor protagonismo a través de actividades como *la liga de mediadores* en la que se busca el intercambio de experiencias mediadoras entre los centros educativos.

El grupo de personas mediadoras que se formará cada nuevo curso, estará guiado por el equipo mediador ya establecido. El número de iniciados oscilará entre 4 y 6 alumnos por curso, varios profesores, nuevas incorporaciones de personal no docente y familias, teniendo en cuenta que la introducción de la mediación escolar en los centros educativos exige el

compromiso de toda la comunidad educativa antes de crear el grupo. Los programas de mediación entre iguales deben estar coordinados por personal capacitado en mediación que proporcione supervisión continua a los alumnos mediadores. Así mismo, se pondrá énfasis en establecer el programa de mediación y difundirlo, para que pueda ser conocido y accesible a toda la comunidad educativa, primer paso para poder elegirlo de manera voluntaria. Esta reflexión surge de los resultados expuestos en esta tesis, democratizar la oportunidad de formar en mediación a todo el alumnado, docentes y personal de la comunidad educativa, independientemente de sus características personales, capacidades académicas y profesionales, debería ser una prioridad de intervención socioeducativa y psicosocial.

El reto de un servicio de mediación ya implantado es su consolidación y para conseguirla es útil estructurar un modelo en grupos especializados, creando redes de apoyo familiares, que trasmitan esta manera de abordar los conflictos a otros contextos en los que la mediación es incipiente, y que posibiliten su extrapolación al contexto social que les rodea. Este compromiso depende, en gran medida, de la contribución institucional que incentive la promoción de agentes mediadores y fomente los programas de resolución constructiva de conflictos con la difusión de los beneficios que produce en la sociedad.

La consolidación del protocolo de mediación que se sigue se implementa con un objetivo educativo que tiene en cuenta, en todo el proceso, la integración de la competencia afectiva que muestra interés por los demás, con una visión práctica posibilista enfocada en el futuro, poniendo el acento en el aprendizaje de formas alternativas más adecuadas de gestión de los conflictos interpersonales en la comunidad educativa. En este sentido, se trabaja desde un modelo que consigue que cada uno asuma la responsabilidad de sus actos y, además, tiene un componente reparador que evita la escalada del conflicto y facilita la respuesta diferenciada que necesita cada uno de los protagonistas directos, víctima, agresores y espectadores, así como sus familias. Este modelo promueve el compromiso de evitar poner en marcha, siempre que sea posible, el modelo disciplinario sancionador. La mediación implica la voluntariedad y el respeto por todos los individuos, en el que se pone en marcha un procedimiento pacífico, afrontando el problema desde un estilo comprometido y cooperativo.

La propuesta de aprendizaje experiencial en mediación que se presenta a los nuevos candidatos a mediadores consta de diez unidades didácticas. A continuación, se muestra el esquema para la formación de alumnos mediadores en resolución de conflictos entre iguales en el contexto escolar.

Temporalización del programa de mediación. La secuenciación temporal del programa de mediación que se presenta a continuación se puede adaptar a cada centro educativo. La propuesta inicial se representa en la Tabla I.

Tabla I

Temporalización del programa de mediación

	Fases	Temporización		
		1 trimestre Sep-noviembre	**2 trimestre dic-febrero**	**3 trimestre marzo-mayo**
Educativa	• Sensibilización	X	X	
	• Información	X	X	
	• Formación	X	X	
	• Organigrama	X		
Análisis	• Diagnóstico	X	X	X
	• Intervención	X	X	X
Evaluación	• Reunión de equipo	X	X	X
	• Seguimiento	X	X	X
	• Memoria final			X
Consolidación	• Nuevos mediadores	X	X	
	• Formación de nuevos mediadores	X	X	
	• Liga de mediadores			X

A continuación, se detallan los aspectos más relevantes de cada una de las fases.

Fase 1. Educativa: sensibilización, información, formación inicial y formación continua.

SENSIBILIZACIÓN E INFORMACIÓN:

Durante el primer trimestre del curso escolar (septiembre, octubre y noviembre) se realiza la sensibilización e información sobre las características del programa de mediación. Se trata de dar información para tomar decisiones más precisas acerca de la resolución de los conflictos, teniendo en cuenta las consecuencias de la inadecuada gestión de los mismos. Desde el inicio se presenta el organigrama de personas que forman el equipo de mediación del curso académico y la manera de contactar en caso de que se detecte un conflicto.

La información sobre el protocolo de actuación y la formación de los alumnos se plantea en el tiempo de tutoría. Tiene una duración de 30 minutos a la semana o de 2 horas al mes,

según se distribuya, entre 4 y 10 semanas. Esta información inicial, la imparte el propio alumnado tutor, en sesiones de tutoría entre iguales, supervisadas por un adulto, en el aula.

Para dar información sobre el programa de mediación se establecen 3 puntos:

1) Sobre el Programa de mediación:
   - Qué es.
   - Cómo funciona.
   - Cómo les será útil, adaptando la información a cada caso en particular.
2) Diferenciar la labor del mediador de otras figuras como alumnado ayudante, tutores entre iguales…
3) Proponer la siguiente reflexión: Para qué creen que les será útil conocer la mediación. Una vez que se obtienen las respuestas realizar un feedback específico, preciso y claro, ampliando la información y aclarando dudas.

FORMACIÓN INICIAL:

La formación específica en mediación para los alumnos se basa en el aprendizaje experiencial en torno a 10 unidades didácticas de una serie de habilidades y técnicas distribuidas en varias sesiones. El número de sesiones se establecerá en función de la dinámica del centro y de los componentes del equipo mediador. En cada sesión se impartirá una unidad didáctica siguiendo el orden presentado anteriormente sobre la resolución de conflictos a través de la mediación educativa entre iguales en el contexto escolar. Como ya se ha mencionado, la programación didáctica sigue una metodología experiencial a través de actividades para el entrenamiento de habilidades de comunicación, relación y convivencia, estrategias de solución de problemas, entre otros, poniendo en práctica lo aprendido. En primer lugar, mediante una técnica de simulación como el role playing y, en segundo lugar, una vez que el equipo mediador considera que están preparados, pasan a comediar en casos reales.

UNIDADES DIDÁCTICAS: resolución de conflictos a través de la mediación educativa entre iguales en el contexto escolar. En el tratamiento de los conflictos a través del proceso de mediación se aprende a establecer una comunicación asertiva, a escuchar y a conocer al otro. Aceptar la mediación implica comprometerse con el proceso, las fases, el protocolo y reconocer la mejora que se deriva de esta estrategia educativa.

La programación didáctica bajo la metodología experiencial podría ser de la siguiente manera:

EXPERIMENTAR:

1.- Crear una experiencia: Las personas en formación toman contacto con una situación conflictiva que se presenta entre dos compañeros. Para ello, se puede presentar como ejemplo uno de los casos más significativos en este estudio, como el conflicto entre iguales de alguno de los estudiantes o, trasladar la iniciativa a los participantes y dejar que sean ellos los que propongan el tipo de conflicto que les gustaría tratar en el supuesto práctico. Entre los conflictos vividos por los estudiantes de ESO de esta investigación, el relativo a las relaciones con los iguales en el contexto escolar (43%) es el principal problema manifestado. Entre los conflictos de este tipo enumerados en esta tesis se podría recuperar el episodio vivido por varias alumnas en el propio centro escolar que describe el suceso siguiente: "me pegué con una amiga porque me tiró el borrador y se agachó a ver si yo estaba bien, entonces le pegué cuando ella estaba en posición de cucaracha".

OBSERVACION REFLEXIVA:

2.- Reflexionar y analizar: Se invita a las personas en formación a analizar la situación, a pensar cómo acometerla de la mejor manera posible. "¿Cómo habría actuado en esa misma situación? ¿Qué actitud habría adoptado?" Siguiendo con el ejemplo anterior, se trata de situar al participante en los diferentes roles del conflicto entre iguales: como víctima, agresor, espectador y mediador. Una vez realizado este ejercicio, se podría complementar con la reflexión sobre los diferentes tipos de conflictos encontrados en esta tesis: los familiares y los personales. Dentro de la categoría de los conflictos personales, las dificultades académicas se presentan en el 19% de los encuestados seguido por el sufrimiento ante la enfermedad de un familiar en el 9% de los casos.

3.- Integrar el análisis en conceptos: Se comenta, con el grupo que se está formando en mediación, las fases que deben de cumplirse en el programa de mediación: recepción, análisis, resolución…; la actitud de escucha, la asertividad con la que acometer los comentarios, los procesos que se aplican…, invitando a todos los participantes a que expongan lo que conocen sobre estos temas, seguido de un adecuado feedback y acompañado por una explicación sobre el protocolo propio del programa de mediación.

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS:

4.- Aprender conceptos y habilidades: Mediante ejemplos de situaciones concretas en la que se haya resuelto un conflicto parecido, se consigue afianzar los conceptos y habilidades explicadas y asegurarse de que se están adquiriendo las competencias.

5.- Practicar: Consiste en preparar un role playing, en el que el alumnado mediador ponga en práctica las técnicas, habilidades y actitudes en diferentes contextos: ¿Y si el compañero dice…? ¿Y si el conflicto escolar se produjese fuera de los muros del instituto y además se cometiese un acto violento (25% de los casos analizados), como el siguiente ejemplo: "le pegué una hostia y una patada en el autobús a uno porque me insultó"? Y si conocieses algún caso de conflicto familiar, ¿cómo actuarías? En estos ensayos se puede presentar algún ejemplo para indagar sobre la información que los participantes manejan acerca de los protocolos de actuación en los casos que se debe interponer una denuncia.

EXPERIMENTACIÓN ACTIVA:

6.- Practicar y agregar algo propio: Al permitir que el alumno mediador que esté presente en una sesión de mediación, acompañando a los mediadores expertos, ante una situación de conflicto real entre compañeros.

7.- Analizar la utilidad y relevancia de lo aplicado: Reflexionar sobre el papel que ha desempeñado el mediador y el efecto que ha causado la implementación de las competencias adquiridas en la sesión presenciada.

8.- Aplicar a experiencias más complejas: Proponer a la persona en formación el cierre de una sesión en comediación con un mediador experto. Considerar si la mediación escolar, que contribuye a evitar los conflictos escolares, es aplicable a otros contextos.

EVALUACIÓN Y MEMORIA FINAL:

9.- Evaluación de los sentimientos y competencias: Solicitar a los participantes del proceso, mediadores y mediados, que contesten un breve cuestionario sobre el nivel de satisfacción ante la experiencia de aprendizaje.

10.- Memoria final: Propuestas de mejora en el proceso de aprendizaje experiencial.

A lo largo de las unidades didácticas, a través de actividades lúdicas se promueve el entrenamiento de la comunicación asertiva y positiva, la empatía, la conciencia emocional y la regulación del miedo, la rabia y el enfado, la aceptación de la responsabilidad y del error. Es una experiencia educativa en la que se aprende a compartir, a manejar la queja y la paciencia, a lograr la cohesión de equipo y el respeto, a reconocer las emociones propias y las de los demás. También brinda la oportunidad de adquirir competencias de vida para afrontar los problemas, aumentar la autoestima y la confianza, todo ello con el propósito de mejorar la educación y el bienestar.

Para el trabajo de regulación emocional a través de la estrategia reestructuración cognitiva o reevaluación positiva se han adaptado ejercicios experienciales propios de la *terapia racional-emotiva (RET) de Ellis* (Ellis y Grieger, 1981). El objetivo que persigue es ayudar a los estudiantes a sentir de manera más apropiada, a actuar más funcionalmente (de manera eficaz), a pensar más racionalmente, a aprender a identificar cómo el pensamiento influye en los sentimientos y en la conducta. Mediante un formulario se recoge un registro de los (A) acontecimientos activadores o situación (pensamientos o sentimientos que ocurren justo antes de que los estudiantes se sientan perturbados emocionalmente o actúen de forma incontrolada o contraproducente), (B) creencias- creencias irracionales (pensamientos que conducen a la consecuencia), (C) consecuencias o estado (sentimiento de malestar o conducta inapropiada que se produce y el sujeto quiere cambiar), (D) discusiones (para cada creencia irracional), (E) creencias racionales efectivas (para reemplazar las creencias irracionales), (F) sentimientos y conductas (que se experimentan después de llegar a las creencias racionales efectivas).

Junto a esta técnica se utiliza el *Método de Solución de problemas* (D'Zurilla y Goldfried, 1971) que consiste en un proceso cognitivo, afectivo y conductual, a través del cual los estudiantes intentan identificar o descubrir soluciones a los problemas específicos que se presentan en su vida cotidiana. Los componentes del proceso de esta técnica son: (1) orientación hacia el problema, (2) definición y formulación del problema, (3) generación de soluciones alternativas, (4) toma de decisiones y (5) puesta en práctica y verificación de la solución. Este método se puede utilizar dentro del programa de mediación en la negociación de los acuerdos entre las partes y también como actividad destacada con el objetivo puesto en que sean los propios estudiantes los que resuelvan sus propios conflictos.

FORMACIÓN CONTINUA:

La formación continúa del equipo mediador que se encarga de implementar el programa en el propio centro consiste en una sesión inicial de 2 horas de duración presencial o a través de aula virtual, según se requiera, y 10 sesiones online a través de aula virtual, a cargo de una persona profesional experta en mediación. Las sesiones online por videoconferencia y chats se programan según las necesidades de cada centro, siguiendo siempre el protocolo de actuación estipulado en la primera sesión inicial. Se podrán organizar sesiones presenciales o aula virtual adicionales siempre que sea requerido por el equipo mediador. En la Tabla J se detalla la programación didáctica de las sesiones de formación continua que recibe el equipo de mediación de cada centro escolar.

Tabla J

Programación didáctica para la formación continua del equipo de mediación

UD.	Objetivos	Contenidos	Metodología	Actividades	Tem.	Evaluación
UD 1. Los conflictos en las organizaciones	1.1. Conocer los conflictos	1.1. Definición de conflicto	1.1.1. Didáctico-expositivo complementado con método socrático 1.1.2. Método basado en trabajo en grupos	1.1.1. Establecer un diálogo sobre el conflicto 1.1.2. Dinámica de grupos dirigida a conocer las emociones y conductas que provocan las situaciones conflictivas	2h	Evaluación inicial: Por observación de la participación
	1.2. Clasificar los conflictos	1.2. Clasificación de los conflictos	1.2.1. Método de indagación 1.1.2. Método basado en trabajo en grupos	1.2.2. Investigar por grupos los tipos de conflictos. 1.2.2. Elaborar por grupos varias dinámicas sobre los tipos de conflictos. Puesta en común	2h	
	1.3.1. Recopilar información sobre los conflictos escolares 1.3.2. Conocer la repercusión de los conflictos escolares 1.3.3. Adoptar medidas para la mejora de la convivencia escolar	1.3.1. Conflictos en los centros educativos 1.3.2. Repercusión de los conflictos escolares: acoso escolar 1.3.3. Medidas para mejorar la convivencia escolar	1.3.1. Activa: Colaborativa 1.3.2. Metodología activa 1.3.3. Método socrático	1.3.1. En grupos: Lluvia de ideas sobre los diferentes conflictos en los centros educativos 1.3.2. Role-play sobre los diferentes conflictos escolares 1.3.3. Conclusiones sobre la repercusión de los conflictos escolares: el acoso escolar y medidas de mejora de la convivencia	2h	
UD 2. Métodos de resolución de conflictos	2.1. Adquirir el conocimiento de los diferentes métodos de resolución de conflictos	2.1. Características de los métodos pacíficos de resolución de conflictos	2.1. Clase magistral complementada con método de indagación	2.1.1. Realizar una infografía sobre los métodos de resolución de conflictos apoyada con búsqueda en internet	2h	
	2.2.1. Conocer el protocolo de actuación ante los conflictos 2.2.2. Recopilar información sobre los recursos sociales para la resolución de los conflictos 2.2.3. Planificar el protocolo de actuación	2.2.1. Modelos de resolución de conflictos 2.2.2. Recursos sociales para la resolución de conflictos	2.2.1. Método demostrativo apoyado en un video sobre los diferentes protocolos de resolución de conflictos 2.2.2. Método de indagación 2.2.3. Método basado en aprendizaje por proyectos (ABP).	2.2.1. Video sobre los diferentes modelos de resolución de conflictos 2.2.2. Investigar sobre los recursos sociales para la resolución de conflictos 2.2.3. Elaboración de un protocolo de resolución de conflictos. Trabajo en grupo basado en aprendizaje por proyectos (ABP)	2h	Evaluación formativa del protocolo de resolución de conflictos
	2.3.1. Participar en la difusión de la importancia de la gestión pacífica de los conflictos 2.3.2. Colaborar en la mejora de la convivencia	2.3. Ventajas de los métodos pacíficos de resolución de conflictos 2.3.2. Propuestas de mejora de la convivencia y compromiso.	2.3. Didáctico-expositivo complementado con método activo 2.3.2. Método colaborativo	2.3. Debate sobre las ventajas de los métodos pacíficos de resolución de conflictos 2.3.2. Elaborar un contrato conductual de compromiso para llevar a cabo esas mejoras	2h	
UD 3. Práctica de la mediación en los conflictos escolares	3.1.1. Conocer la mediación escolar 3.1.2. Reflexionar sobre las normas de convivencia: tolerancia cero a las manifestaciones de violencia y acoso escolar	3.1. La mediación en el contexto educativo 3.1.1. La intervención en los casos de violencia y acoso escolar desde la disciplina de la mediación	3.1. Clase magistral apoyada en método socrático 3.1.1. Método activo	3.1. Preguntas para conocer el grado de información que tienen sobre la mediación 3.1.1. Lluvia de ideas sobre las ventajas de la mediación y debate sobre su utilización en los casos de violencia escolar	2h	
	3.2. Clasificar los modelos de mediación	3.2. Modelos de mediación	3.2.a) Método de indagación 3.2.b) Método basado en aprendizaje por proyectos	3.2.a) Trabajo en grupo para recoger información sobre los modelos de mediación y su ámbito de aplicación. Búsqueda en internet 3.2.b) Sigue el proyecto ABP ampliado con la información aprendida sobre mediación. Puesta en común	2h	Evaluación formativa: Por observación mediante lista de cotejo
	3.3. Mejorar las habilidades de escucha	3.3. Características de los mediadores 3.3.1. Habilidades de escucha	3.3. Método basado en trabajo en grupo apoyado en video sobre comunicación	3.3. Video sobre los diferentes estilos de comunicación 3.3.1. Role-play sobre escucha activa	2h	
	3.4. Implementar el programa de mediación escolar	3.4. Programa de mediación escolar	3.4. Método demostrativo	3.4. Implementación del protocolo de mediación a través de Role-play de la resolución de un caso de conflicto escolar. Presentación del trabajo realizado en el ABP	2h	Evaluación final: role-play y presentación ABP

Fase 2. Análisis e intervención: Análisis de la situación e inicio de las sesiones de mediación.

Para la implementación del programa de mediación en caso de conflicto, una vez activado el protocolo, los tiempos correspondientes son los siguientes.

En la actuación en caso de conflicto la primera medida será el análisis de la situación que consiste en un primer diagnóstico, seguido de la propuesta de intervención.

1. Diagnóstico y valoración de la situación. Una vez que se pone en marcha el protocolo, el equipo mediador determina las causas del problema y en función de la gravedad o la problemática en cuestión, se prepara para tomar las decisiones más eficaces para la propuesta de intervención.
2. Propuesta de intervención. En el caso de detectarse conflictos en las relaciones interpersonales graves podría tomarse la determinación de ser derivado a la instancia o servicio competente. En caso contrario, se continúa en el propio centro con el protocolo de mediación según el plan presentado.

Fase 3. Evaluación del servicio de mediación, memoria y propuestas de mejora.

La evaluación debe ser continua a través de unas fichas de seguimiento. En el último trimestre académico, los miembros asignados del equipo de mediación presentarán la memoria final que contempla las propuestas para la mejora del servicio de mediación.

Fase 4. Especialización y consolidación del servicio de mediación.

Las actividades para la consolidación del servicio de mediación se realizan a lo largo del curso. Ya se ha mencionado la temporalización de la formación, tan solo queda por detallar el cronograma de las actividades como *la liga de mediadores* en la que se busca el intercambio de experiencias mediadoras programadas durante el último trimestre del curso escolar.

En todo momento se llevará a cabo la gestión del conflicto cumpliendo con los parámetros establecidos en el plan de convivencia, según el tipo de conflicto de que se trate. En el caso de considerar la situación de extrema gravedad o se detecte la posibilidad de un agravamiento del caso, se pondrá en marcha de forma inmediata el protocolo, salvaguardando los intereses de los alumnos y trasladando la información al organismo competente. Salvo excepciones muy puntuales, el conflicto escolar debe gestionarse en el ámbito natural donde se manifiesta. La comunidad escolar es, en principio, y excepto los casos de mayor entidad, la más capacitada para resolver el conflicto.

Disponer de unas propuestas de implementación recogidas en un protocolo de mediación no significa plantear una respuesta única; muy al contrario, es la guía para adecuar la intervención específica que se requiera en cada momento. Si el centro escolar cuenta con modelos eficaces de resolución de conflictos puede elegir con criterio aquella fórmula que mejor pueda adaptarse a sus características y a su situación.

XI. ANEXOS

Anexo 1. Escala de Soledad UCLA de Russell, Peplau y Cutrona (1980), adaptada al español por Expósito y Moya (1993)

Las siguientes frases describen **cómo se siente a veces la gente**. Indica con qué frecuencia cada frase describe la forma en que te sientes tú. **Por ejemplo:** *¿Con qué frecuencia te sientes feliz?* Si nunca te sientes feliz marca el 1 (nunca), si siempre te sientes feliz marca el 4 (siempre).

Nunca: 1 **Pocas veces: 2** **Muchas veces: 3** **Siempre: 4**

1	¿Con qué frecuencia sientes que **te entiende la gente** que te rodea?	1 2 3 4
2	¿Con qué frecuencia sientes que **te falta compañía**?	1 2 3 4
3	¿Con qué frecuencia piensas que **no hay nadie a quien** puedas **pedir ayuda**?	1 2 3 4
4	¿Con qué frecuencia **te sientes solo/a**?	1 2 3 4
5	¿Con qué frecuencia sientes que **formas parte de un grupo de amigos/as**?	1 2 3 4
6	¿Con qué frecuencia piensas que tienes **mucho en común con la gente** que te rodea?	1 2 3 4
7	¿Con qué frecuencia sientes que **no tienes a nadie cerca de ti**?	1 2 3 4
8	¿Con qué frecuencia piensas que **tus intereses e ideas no son compartidas** por quienes te rodean?	1 2 3 4
9	¿Con qué frecuencia piensas que eres una **persona sociable y amistosa**?	1 2 3 4
10	¿Con qué frecuencia **te sientes vinculado y unido** a otra gente?	1 2 3 4
11	¿Con qué frecuencia te sientes **rechazado/a**?	1 2 3 4
12	¿Con qué frecuencia piensas que **tus relaciones sociales no son importantes**?	1 2 3 4
13	¿Con qué frecuencia piensas que **nadie te conoce realmente bien**?	1 2 3 4
14	¿Con qué frecuencia te sientes **aislado/a de los demás**?	1 2 3 4
15	¿Con qué frecuencia piensas que puedes **encontrar compañía cuando lo deseas**?	1 2 3 4
16	¿Con qué frecuencia sientes que hay gente que realmente **te entiende**?	1 2 3 4
17	¿Con qué frecuencia te sientes **tímido/a**?	1 2 3 4
18	¿Con qué frecuencia sientes que estás con gente alrededor, pero que **no están realmente contigo**?	1 2 3 4
19	¿Con qué frecuencia sientes que hay **gente con quien puedes hablar**?	1 2 3 4
20	¿Con qué frecuencia piensas que hay **gente a quien puedes pedir ayuda**?	1 2 3 4

Anexo 2. Escala de satisfacción con la vida SWLS de Diener Emmons, Larsen y Griffin (1985), adaptada al español por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000)

Ahora verás **frases que reflejan ideas sobre la vida.** Se trata de que nos digas en qué medida estás de acuerdo o no con estas ideas. Pon una **X** en la casilla que mejor describe lo que piensas de cada frase.

	Muy en desacuerdo	**En desacuerdo**	**Ni de acuerdo ni en desacuerdo**	**De acuerdo**	**Muy de acuerdo**
Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera					
Hasta ahora, todo lo que me gustaría tener en mi vida **ya lo tengo**					
No estoy contento/a con mi vida					
Si pudiera vivir mi vida otra vez, me gustaría que fuera **como ha sido hasta ahora**					
No me gustan muchas cosas de mi vida					

Anexo 3. Inventario de Estrategias de Afrontamiento CSI de Tobin, Holroyd, Reynolds y Kigal (1989), adaptado al español por Cano, Rodríguez, y García (2007)

El propósito de este cuestionario es encontrar el tipo de situaciones que causa problemas a las personas en su vida cotidiana y cómo éstas se enfrentan a estos problemas. Piensa durante unos minutos en un hecho o **situación** que ha sido muy estresante para ti **en el último mes**. Por estresante entendemos **una situación que te causa problemas**, te hace sentir mal o que te cuesta mucho enfrentarte a ella. Puede ser con **la familia, en la escuela, en el trabajo, con los amigos,** etc. Describe esta situación en el espacio en blanco de esta página. Escribe qué ocurrió e incluye detalles como **el lugar**, **quién o quienes** estaban implicados, **por qué** le diste importancia y **qué hiciste**. La situación puede estar sucediendo **ahora** o **puede haber sucedido ya**. No te preocupes por si está mejor o peor escrito o peor organizado, sólo escríbela tal y como se te ocurra. Continúa escribiendo por detrás si es necesario.

Describe una **situación** que te causó o te esté causando **problemas ahora**:

¿**Qué** ocurrió?: _____

¿**Dónde** ocurrió? _____

_____

¿**Quienes** estaban implicados? _____

_____

¿**Por qué** le diste importancia? _____

_____

¿**Qué hiciste**? _____

_____

_____

_____

_____

_____

De nuevo piensa unos minutos en la situación o hecho que has elegido. Responde a la siguiente lista de afirmaciones basándote en como manejaste esta situación. Lee cada frase y determina el grado en que hiciste lo que cada frase indica en la situación que antes elegiste marcando el número que corresponda:

0 = En absoluto **1 = Un poco** **2 = Bastante** **3 = Mucho** **4 = Totalmente**

Comprueba que **respondes a todas las frases** y que **marcas sólo** un número en cada una de ellas. No hay respuestas correctas o incorrectas; sólo se evalúa lo que hiciste, pensaste o sentiste en ese momento.

1	Luché para resolver el problema	0 1 2 3 4
2	Me culpé a mí mismo	0 1 2 3 4
3	Dejé salir mis sentimientos para reducir el estrés	0 1 2 3 4
4	Deseé que la situación nunca hubiera empezado	0 1 2 3 4
5	Encontré a alguien que escuchó mi problema	0 1 2 3 4
6	Repasé el problema una y otra vez en mi mente y al final vi las cosas de una forma diferente	0 1 2 3 4
7	No dejé que me afectara; evité pensar en ello demasiado	0 1 2 3 4
8	Pasé algún tiempo solo	0 1 2 3 4
9	Me esforcé para resolver los problemas de la situación	0 1 2 3 4
10	Me di cuenta de que era personalmente responsable de mis dificultades y me lo reproché	0 1 2 3 4
11	Expresé mis emociones, lo que sentía	0 1 2 3 4
12	Deseé que la situación no existiera o que de alguna manera terminase	0 1 2 3 4
13	Hablé con una persona de confianza	0 1 2 3 4
14	Cambié la forma en que veía la situación para que las cosas no parecieran tan malas	0 1 2 3 4
15	Traté de olvidar por completo el asunto	0 1 2 3 4
16	Evité estar con gente	0 1 2 3 4
17	Hice frente al problema	0 1 2 3 4
18	Me critiqué por lo ocurrido	0 1 2 3 4
19	Analicé mis sentimientos y simplemente los dejé salir	0 1 2 3 4
20	Deseé no encontrarme nunca más en esa situación	0 1 2 3 4
21	Dejé que mis amigos me echaran una mano	0 1 2 3 4
22	Me convencí de que las cosas no eran tan malas como parecían	0 1 2 3 4
23	Quité importancia a la situación y no quise preocuparme más	0 1 2 3 4
24	Oculté lo que pensaba y sentía	0 1 2 3 4
25	Supe lo que había que hacer, así que doblé mis esfuerzos y traté con más ímpetu de hacer que las cosas funcionaran	0 1 2 3 4
26	Me recriminé por permitir que esto ocurriera	0 1 2 3 4
27	Dejé desahogar mis emociones	0 1 2 3 4
28	Deseé poder cambiar lo que había sucedido	0 1 2 3 4
29	Pasé algún tiempo con mis amigos	0 1 2 3 4
30	Me pregunté qué era realmente importante y descubrí que las cosas no estaban tan mal después de todo	0 1 2 3 4

31	Me comporté como si nada hubiera pasado	0 1 2 3 4
32	No dejé que nadie supiera como me sentía	0 1 2 3 4
33	Mantuve mi postura y luché por lo que quería	0 1 2 3 4
34	Fue un error mío, así que tenía que sufrir las consecuencias	0 1 2 3 4
35	Mis sentimientos eran abrumadores y estallaron	0 1 2 3 4
36	Me imaginé que las cosas podrían ser diferentes	0 1 2 3 4
37	Pedí consejo a un amigo o familiar que respeto	0 1 2 3 4
38	Me fijé en el lado bueno de las cosas	0 1 2 3 4
39	Evité pensar o hacer nada	0 1 2 3 4
40	Traté de ocultar mis sentimientos	0 1 2 3 4
41	Me consideré capaz de afrontar la situación	0 1 2 3 4

FIN DE LA PRUEBA: A cumplimentar por el evaluador

	REP	**AUT**	**EEM**	**PSD**	**APS**	**REC**	**EVP**	**RES**
PD								
PC								