



INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA EN CONVIVENCIA Y CULTURA DE PAZ

LIBRO DE ACTAS

Dolores Seijo
Jessica Sanmarco
Francisca Fariña
(Coords.)

Serie de Publicaciones CUEMYC, N° 3

**INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA EN
CONVIVENCIA Y CULTURA DE
PAZ**

**Dolores Seijo
Jessica Sanmarco
Francisca Fariña**

Santiago de Compostela, septiembre 2022

ISBN: 978-84-126058-1-5

DL: C 1450-2022

Imprime: Tórculo Comunicación Gráfica

ÍNDICE

1. Mediación internacional entre pares: generando sinergias entre universidades y asociaciones	7
<i>Alexandra Jacqueline Benavides, Helena Barbera, Marta Blanco Carrasco, Ana Isabel Corchado, Alexia Dotras, Leticia García Villaluenga, Gabriele Greggio, Augusta Mata, Esther Mercado García, María Peinador González</i>	
2. El proyecto LIMEDIAT subvencionado por el programa Erasmus+	19
<i>Ana María Carneiro Costa e Silva</i>	
3. Estructura y movilidad de la licencia europea en mediación: plataforma común.	25
<i>Carlo Pilia</i>	
4. Proyecto de aprendizaje servicio para la intervención socio-educativa inclusiva UCM desde la mediación y ODS	35
<i>Pilar Munuera Gómez, Ana María Carneiro Costa e Silva, José Ángel Martínez López y Silvina Graciela Funes Laponi</i>	
5. Competencias profesionales del mediador europeo: una visión desde la academia.	47
<i>Emilia Iglesias Ortuño, Emilia de los Ángeles Ortuño Muñoz y Manuela Avilés Hernández</i>	
6. Análisis de los estilos de resolución de conflicto y perdón en adolescentes.	59
<i>Verónica Marcos, Dolores Seijo y Mercedes Novo</i>	
7. La eficacia de la metáfora como técnica en mediación	69
<i>Julia Sanz y Manuel Rosales</i>	
8. La efectividad de las estrategias y tácticas de mediación: una aproximación contingente	81
<i>Mayte Méndez Valdivia</i>	
9. La técnica rapport y sus herramientas utilizables en la mediación.	91
<i>Cleiton Lixieski Sell</i>	
10. Prevención de conflictos: una apuesta para la construcción de la paz	99
<i>Elisabete Pinto da Costa</i>	
11. (In)Eficacia de la Ley de Medidas de Eficiencia Procesal para la implantación de los MASC	107
<i>Francisco de Asís González Campo</i>	
12. La reciente reforma italiana de la justicia civil y la mediación: hacia sistemas de calidad.	119
<i>Carlo Pilia</i>	
13. Mediación y Compliance	129
<i>Juan Carlos Velasco Perdigones</i>	
14. Responsabilidad social corporativa de empresas y asociaciones de profesionales de los MASC	141
<i>Gloria María Calderón, Nuria María Calvo, María Dolores Hernández y Encarnación Leal</i>	

15. La mediación concursal en la directiva sobre reestructuración e insolvencia	155
<i>Karen Barriga Villavicencio</i>	
16. ¿Cómo las organizaciones pueden desarrollar una estrategia de resolución de los conflictos internos?	163
<i>Gemma Vall Carbonell</i>	
17. La mediación en los circuitos reparadores y socializadores de la seguridad vial.	171
<i>Juan Manuel Romero Lorenzo</i>	
18. Ruptura de pareja de los progenitores y proceso de perdón en adolescentes.	179
<i>Francisca Fariña, Sandra Fariña, M^a José Vázquez</i>	
19. Conciliación penal en casos de violencia de género en Bolivia.	193
<i>Tania Aramburo</i>	
20. Estudio de variables de riesgo en conflicto de pareja	199
<i>Álvaro Montes, Adriana Selaya, Jéssica Sanmarco y Manuel Vilariño</i>	
21. Capacidad y participación de los hijos en los procesos de mediación.	205
<i>José Luis Argudo Pérez</i>	
22. Ruptura de pareja conflictiva de los progenitores: impacto a largo plazo impacto en los hijos.	215
<i>Nerea González, Blanca Cea y Ramón Arce</i>	
23. Mediación y pueblo gitano. Su relevancia en la cultura y ley gitana y en el ciclo matrimonial	229
<i>Carlos Giménez Romero y Leticia García Villaluenga</i>	
24. Neurociencia, Mediación y Salud	255
<i>Mari Luz Sánchez García-Arista</i>	
25. Cómo atenuar la creciente conflictividad en las organizaciones sanitarias: cultura del consenso.	261
<i>Isaac Martínez-Bendayán</i>	
26. Conductas de acoso escolar en adolescentes: prevalencia, superposición y género	267
<i>Verónica Marcos, Álvaro Montes, Mercedes Novo</i>	
27. Los desafíos del profesorado en la gestión de las aulas.	277
<i>Aleix Masramon, Marc Cardelús, Alba Torres, Maribel Garcia e Inmaculada Armadans</i>	
28. Autoevaluación, habilidades emocionales y cognitivas del buen docente para gestionar el conflicto en el aula.	291
<i>Pedro Bonilla, Inmaculada Armadans y M. Teresa Anguera</i>	
29. Turning points en la mediación online en contextos educacionales: una oportunidad para el proceso de feedback	305
<i>Monica Contreras e Inmaculada Armadans</i>	
30. Administradores de fincas y mediación: una buena pareja	313
<i>Nuria Belloso Martín</i>	
31. El arquitecto (director de obra) como mediador.	323
<i>Gema Vallejo Pérez</i>	

PRÓLOGO

Juan Ramón de Páramo Arguelles

Universidad de Castilla-La Mancha

Alguna vez se ha dicho que los prólogos son textos ocasionalmente referidos a los textos que preceden. En este caso, dada la pluralidad de contenidos y perspectivas que componen esta tercera publicación de la CUEMYC, parece que se tendrá que cumplir este aforismo, pero ello no impide que me refiera a su “aire de familia” vinculado a los medios no jurisdiccionales de resolución de conflictos, y especialmente a la mediación.

La CUEMYC ya es un proyecto consolidado y creo que ha respondido a la necesaria demanda de la reflexión académica sobre asuntos tan relevantes como las estrategias adecuadas para la resolución de los conflictos como complemento o alternativa de las instancias jurisdiccionales. Si la universidad hubiera quedado al margen de este objetivo, vendría a confirmar la crítica recurrente de su aislacionismo corporativo y endogámico, así como de la desvinculación de su entorno social y político. Tomar en serio el análisis de la estructura y dinámica de los conflictos que se producen en nuestras sociedades requiere rigor conceptual, diagnóstico certero y propuestas normativas justificadas, con metodologías y herramientas consolidadas por la comunidad científica. Y a la vez, exige la deslegitimación de las aventuras intuitivas de los nuevos chamanes mediáticos que desprecian cuanto ignoran, pero que encuentran acomodo y respaldo – cuando no aplausos entusiastas- en un escenario contaminado por la falsa información, polarización, afectividad irracional y predominio de las *performances* frente a la deliberación y el debate racional.

Los trabajos que se recogen en esta nueva publicación responden, en su mayor parte, a la defensa de la intermediación profesional en los escenarios de conflictos. Los discursos y narraciones de los actores de los conflictos suelen ser oscuros, desordenados y contradictorios. Al mediador le corresponde clarificar, ordenar y dotar de coherencia a los relatos que presentan las partes. Esta labor de intermediación es vital para lograr acuerdos estables e inteligentes. Contribuir a poner orden y racionalidad es vital para la convivencia, y es imprescindible desde el punto de vista moral en un sistema democrático. Frente a la avalancha de los datos e informaciones incompletas de nuestras sociedades, frente a las noticias falsas -mucho más peligrosas que las simples mentiras, éstas, al fin y al cabo, no cuestionan la verdad en sí misma- que atacan la relevancia de la verdad, la tarea de una mediación que oriente la deliberación y el reconocimiento del otro es cada vez más necesaria. El diálogo discursivo como entendimiento y consenso garantiza la cohesión social. Esta dimensión política de la mediación no ha sido suficientemente subrayada.

Es verdad que la jurisdicción sigue siendo la herramienta imprescindible para la resolución de las controversias, sobre todo cuando afecta a los derechos fundamentales. Ahora bien, esta es una condición necesaria siempre que la jurisdicción se ejerza a través de procedimientos accesibles a todo el mundo, rápidos y eficientes a la hora de tutelar los derechos de los ciudadanos. Si estas condiciones no se dan -como suele suceder en la mayor parte de los procedimientos jurisdiccionales-nuestra mirada se debe dirigir a otros encuadres y cambio de paradigma. Es cierto a que a veces se producen reformas que mejoran la tutela efectiva de los derechos. La existencia de una justicia pública accesible y eficiente es condición necesaria para que se plantee de forma correcta la mirada hacia los métodos alternativos de solución de controversias. Pero el modelo jurisdiccional tiene grietas difícilmente subsanables. Aquí la tarea del mediador se presenta como un referente legítimo. También es cierto que estos procesos no jurisdiccionales tienen su lado oscuro: a veces se olvida la tutela de los derechos en favor de simples acuerdos de intereses, la asimetría de las partes no se nivela adecuadamente, no se protege suficientemente la indisponibilidad de los derechos de los actores más débiles, y, lo más peligroso, se abusa en ciertas ocasiones de la privatización mercantilista de conseguir acuerdos a costa de la intangibilidad pública de los derechos fundamentales. Si tenemos en cuenta todo esto, valoraremos más el equilibrio reflexivo ante la gestión y resolución de los conflictos.

Nuestras actuales sociedades de la información digital erosionan el diálogo y la interacción social. Las redes digitales manipulan los flujos de información y destruyen la esencia de la democracia. Los ciudadanos se desintegran y su desvinculación social los convierte en individuos sin comunidad. Esto dificulta el reconocimiento del otro como factor imprescindible para la resolución de los conflictos que surgen en los escenarios de interdependencia. Sin la presencia del otro, la formación de la opinión se transforma en un monólogo dogmático y autista, generador de confrontaciones irresolubles. El mediador contribuye a un ejercicio de escucha que puede disolver esta atomización narcisista, peligroso tumor de nuestras democracias.

Creo que las universidades deben contribuir a este debate, sin su presencia las dinámicas de una información mercantilizada destruirán las virtudes de una convivencia democrática. Todos los participantes del número que se presenta contribuyen, en mayor o menor medida, al fortalecimiento de esta visión que apuesta por la racionalidad comunicativa frente al creciente tribalismo digital. Nunca antes fue tan necesaria la defensa de los mecanismos cooperativos, dialogados, colaborativos y favorecedores de la participación comunicativa para la resolución de nuestras controversias. Y la universidad tiene que ocupar el papel que le corresponde. Esta fue la motivación de la génesis de la CUEMYC, y el paso del tiempo creo que le está dando la razón.

MEDIACIÓN INTERNACIONAL ENTRE PARES: GENERANDO SINERGIAS ENTRE UNIVERSIDADES Y ASOCIACIONES

Alexandra Jacqueline Benavides*, Helena Barbera**, Marta Blanco Carrasco***, Ana Isabel Corchado***, Alexia Dotras****, Leticia García Villaluenga***, Gabriele Greggio*, Augusta Mata****, Esther Mercado García**, María Peinador González*****

*Università degli Studi di Genova, **San Marcellino ONLUS, ***Universidad Complutense de Madrid, ****Instituto Politécnico de Bragança, *****Federación Red Artemisa

Introducción

Este trabajo pretende compartir el recorrido de mediación llevado a cabo por el equipo internacional del proyecto Erasmus+ *Cooperatively Transmediate* aCT¹ entre septiembre de 2019 y enero de 2022. La mediación comunitaria entre pares² constituía la temática básica del proyecto alrededor de la que se fueron articulando las diversas acciones de investigación y de difusión que delimitaron su recorrido, entre las cuales podemos mencionar: eventos multiplicadores, una escuela de verano y una de otoño, encuentros de sensibilización, (auto)-formación e intercambios internacionales³. Cuatro son los *Intellectual Outputs* (resultados-productos) que los diversos Grupos de Trabajo Nacionales han producido y que se presentan brevemente en este trabajo. Los Grupos trabajaron colaborativamente, de modo presencial y virtual, a lo largo del proceso de aCT, tanto en sesiones plenarias como en subgrupos y reuniones, convirtiéndose en el pivote de todo el proyecto. Los-las integrantes de los Grupos eran estudiantes, docentes, operadora/-es de las respectivas asociaciones locales socias del proyecto, procedentes de diferentes disciplinas, entre ellas, trabajo social, ciencias de la educación, enfermería, traducción y lingüística.

El propio proceso de gestión de los naturales conflictos surgidos a lo largo del proyecto, transido por la pandemia,⁴ fue un constante ejercicio práctico para negociar significados, llevándose a cabo una auténtica mediación entre pares-impares. De hecho, uno de los objetivos primordiales de aCT, como se ha declarado en la propuesta financiada, era el de empoderar al componente estudiantil implicado en el proceso para que se convirtieran en mediadora/-es entre pares. Por eso, al menos originariamente, el término “par” se pensó aplicable a las personas que compartían la misma condición, es decir, en el caso del nuestro proyecto, estudiantes, personal académico y profesionales. Sin embargo, las diferencias de estatus, roles, educación,

¹ Para más información, puede consultarse <https://act.unige.it/>.

² Seguimos la coherencia terminológica usada en el proyecto aCT y optamos por “entre pares” aun conscientes de que en el español peninsular es más frecuente “entre iguales”.

³ Para más detalles, véase <https://act.unige.it/Notizie>.

⁴ Cabe recordar que casi todos los veintinueve meses del proyecto se desarrollaron durante la emergencia por Covid-19, incluyendo el periodo del confinamiento de marzo a mayo 2020. Al terminar el proyecto, ni siquiera todas las Gestoras de Proyecto de cada socio había llegado a conocerse en persona.

edad, género, entre otras, se manifestaron en la interacción grupal, y las personas que inicialmente se habían pensado como ‘receptores’ de propuestas se convirtieron en ‘creadores’ de materiales, activando diferentes nociones sobre qué puede significar ‘sentirse, estar, ser un par’, con interesantes repercusiones desde el punto de vista operativo y didáctico (Bracco et al., en revisión). Co-construir para desarrollar capacidades de acción sociales conscientes, tratando de pasar de transacciones eminentemente funcionales a trabajar conjuntamente para alcanzar objetivos específicos y obtener, como en el caso de aCT, resultados intelectuales innovadores. Para hacerlo fue necesario tomar conciencia de que la sola división de los deberes y las tareas no le hacía justicia al sistema complejo en el cual nos vimos inmersos durante el proyecto. Asimismo, fue crucial asumir el pensamiento colectivo de que la mediación podía funcionar como un prisma en un proceso de este tipo, en el que las dimensiones personales e interpersonales, individuales y sociales, intralingüísticas e interlingüísticas son interdependientes, y en el que el mismo proceso y el proyecto constituyen un sistema complejo en continua transformación. Así, como expresa Piccardo (2020) “La mediación puede funcionar como un prisma, capaz de revelar componentes que podrían no ser percibidos y percibidos en el acto de usar y de aprender las lenguas-culturas. Como un prisma que nos permite descomponer la luz en el espectro de colores fundamentales, la mediación nos permite hacer emerger los diversos aspectos que están en juego cada vez que un individuo/actor social apela a recursos de su repertorio lingüístico-cultural para co-construir conocimiento y/o facilitar la comunicación y a través de eso avanzar en su propia personal trayectoria⁵” (p. 570).

Método

La mediación se convirtió también en la metodología del recorrido de todo el proyecto y en un eje clave a nivel autorreflexivo dentro de cada grupo nacional y del equipo en su conjunto. Ocupándose de co-construir los productos del proyecto, el equipo de aCT no solo realizó tareas individuales consensuadas y luego entregadas a la coordinación del proyecto, sino que intentó seguir un proceso compartido en todas sus etapas, donde los resultados del proyecto no se limitaran a un producto, sino que fueran el resultado de las relaciones, de las mediaciones de conflictos y de las vivencias de todas las personas clave (estudiantes, asociaciones de los sectores implicados, componente académica y *stakeholder*). Asimismo, la mediación se llevó a cabo en más planos: en los grupos y subgrupos nacionales, en el comité de gestión del proyecto, entre los grupos internacionales, etc. Para hacerlo, los métodos cualitativos fueron los más adecuados para guiarnos y orientarnos en este proceso. Desde el punto de vista conceptual, la ‘calidad’ de un proceso de cambio y de autorreflexividad no puede concretarse exclusivamente en variaciones estadísticas de indicadores relativas a aprendizajes y experiencias, sino que cabe tener en cuenta las relaciones interpersonales, las opiniones, las expectativas, las creencias, las aspiraciones y la complejidad de interacciones presentes en cualquier situación social.

Por esta razón, el método utilizado fue de enfoque cualitativo. En cada uno de los productos del proyecto se implementaron diferentes técnicas de recogida de información para evaluar tanto el proceso como

⁵ Traducción de los propios autores

la eficacia y el impacto del proyecto. La tipología de datos que se recogieron y los análisis que se llevaron a cabo a lo largo de aCT (ver el apartado Resultados) representan una metodología que pretende captar la especificidad del contexto de estudio y la ‘autenticidad’ de las acciones de todas las personas que participaron en los eventos, encuentros y ocasiones formativas. La construcción colectiva de significado puede considerarse un recorrido para adquirir conocimientos, destrezas y actitudes que implica a todos/-as los/-as participantes en una dinámica interactiva, constructiva y autorreflexiva. Por consiguiente, el método más coherente se basa en la descripción, el análisis y la hermenéutica, lo cual no es sinónimo de no científico, sino que significa que sigue permeado de ambigüedad, variabilidad y de cierta plasticidad. Una apertura a las significaciones emergentes y la capacidad de adaptar la investigación a lo desconocido, a lo imprevisible e imprevisto considerados como valores fundamentales de los enfoques hermenéuticos (Galimberti, 2005; Gattiglia y Morelli, en prensa).

Ateniéndonos a lo anteriormente expresado, las técnicas utilizadas para la recogida de datos de cada uno de los outputs fueron las siguientes:

- En el IO1, el análisis documental a través de la revisión de los planes de estudio de cada una de las Universidades. En el caso de Italia, 85 programas; en España, 71 programas y en Portugal, 65 programas. Asimismo, se llevaron a cabo diferentes grupos focales a informantes claves de las organizaciones participantes [San Marcellino, Artemisa y Ciência Viva].
- En el IO2, para el progreso del curso se diseñaron diferentes cuadrículas, que permitieran evaluar el proceso de aprendizaje. Previamente, se efectuó un *Summer School* de formato híbrido debido a la pandemia, es decir, con cada grupo nacional en su ciudad y conectados a través de plataformas como Zoom y Discord, en el que cada grupo nacional evaluó diferentes categorías vinculadas con: roles, autorregulación y cooperación del grupo cuyos resultados favorecieron el diseño del IO2. Para la evaluación de la eficacia y el impacto se implementó un cuestionario abierto online de evaluación, y se testearon las actividades con diferentes grupos de aprendientes.
- En el IO3, partiendo de los resultados obtenidos IO1, se diseñó una caja de herramientas o *Toolkit* para formadores/-as, en el que se implementó el diario de aprendizaje o BoK⁶, que recogía diferentes cuadrículas que permiten evaluar la eficacia y el impacto del *Toolkit* mediante el análisis documental.
- En el IO4, se aplicaron diferentes técnicas: análisis temático de las grabaciones vídeo de los grupos de trabajo, análisis y discusión de los cuestionarios de evaluación de actividades, grupo de pares y *focus group*. Como se ha especificado en los diferentes *outputs*, los grupos de pares permitieron evaluar la eficacia del IO2. Por otro lado, se llevaron a cabo dos *focus group*, con participantes mixtos de los tres países. Se contó con facilitadores que no solo guiaban al grupo, sino que, también, favorecieran la interpretación interlingüística del *focus*

⁶ Véase la descripción en el apartado de resultados.

group. Uno de ellos se efectuó en español y el otro en inglés. Las categorías de análisis fueron: fortalezas, debilidades, gestión de dificultades, transferencia de la experiencia a otros contextos y puntos reseñables.

Tanto los *focus group* del IO1 como del IO4, se transcribieron literalmente dando un código a cada participante respetando el anonimato y la confidencialidad. Cada participante firmó el consentimiento informado pertinente, acorde a criterios éticos de la propia investigación cualitativa.

Resultados

Los cuatro *Intellectual Outputs* que se describen brevemente en la comunicación (un informe de investigación, un curso de mediación comunitaria entre pares disponible en línea, una caja de herramientas para formadoras/-es y el manual autorreflexivo de todo el proyecto) concretan las diferentes etapas alrededor de las cuales emergen evidencias de cómo la mediación, con una perspectiva abarcadora y ampliada, puede constituir tanto un plano de investigación aplicada, como de formación-capacitación no solo desde la universidad, sino de promoción de una colaboración auténtica interprofesional e intersectorial en pro de la convivencia.

El IO1⁷ es el primero de los *outputs* de aCT, un informe de investigación desarrollado con el fin de indagar las necesidades, las concepciones y las especificidades de la mediación comunitaria entre pares, partiendo de las diferentes perspectivas de las organizaciones participantes. Como punto de partida de todo el proyecto, se activaron tres tareas: la primera fue la búsqueda bibliográfica acerca de la temática de la mediación comunitaria y entre pares. La segunda fue el análisis de los programas ofrecidos por las universidades socias de aCT con el objetivo de detectar elementos de mediación comunitaria en los mismos, en el ámbito de las metodologías didácticas y de los métodos de evaluación. La tercera apostaba por hacer emerger las necesidades, capacidades y experiencias de mediación –aun no definidas como tales– con representantes de los diferentes perfiles presentes en el proyecto (estudiantes, profesionales, voluntarias/-os, personas en condiciones vulnerables). El objetivo de estos grupos focales fue doble: por un lado, experimentar una vivencia de mediación, co-construyendo una visión común y un lenguaje compartido, pese a las diferencias de cada participante; por otro lado, detectar las necesidades y las instancias de mediación comunitaria ya existentes en una determinada organización no académica socia en aCT. Todo el recorrido pretendía seguir un enfoque interdisciplinario, aunque la pandemia hizo más complicado el auténtico intercambio entre personas con visiones y perspectivas diferentes. El componente multilingüístico de tres lenguas afines (español, italiano y portugués) se convirtió en una baza y, lejos de neutralizarlo recurriendo a una versión solo en inglés del IO1, se mantuvo y, como se indica también en el IO4, emergió como un elemento innovador del proyecto. Solo la introducción del informe, que presenta la concepción de mediación entre pares eje del proyecto y que resume los principales resultados de las tareas, es en inglés. Luego, cada sección refleja el proceso y los resultados de cada grupo nacional.

⁷ <https://act.unige.it/sites/act.unige.it/files/2021-10/IO1%20def.pdf>

Más concretamente, la tarea de búsqueda bibliográfica permitió llevar a cabo una reseña de la literatura relevante y también compartir, dentro de los grupos de trabajo, los fundamentos y los principios teóricos, estimulando el debate y la co-construcción de un lenguaje común en la materia.

La revisión de los programas de estudio de las universidades socias destacó que la mediación está presente como temática tratada en diferentes disciplinas (de la sociología a la psicología, del trabajo social al derecho, de la traducción a las ciencias de la comunicación, de la pedagogía a las ciencias de la educación primaria); sin embargo, raramente de manera explícita. Desde el punto de vista de las metodologías didácticas es un elemento recurrente, sobre todo como trabajos grupales, pero brilla por su ausencia desde el punto de vista de los métodos de evaluación.

Los datos procedentes de los grupos focales hacen emerger la mediación como una práctica necesaria y parcialmente ya presente en las organizaciones indagadas. La relación, también conflictiva, pero actuada según los principios de la mediación, y el diálogo entre pares permite madurar una mayor conciencia colectiva y comunitaria para prevenir, manejar y convertir los conflictos en una ocasión de cambio constructiva y no destructiva.

Para el IO2⁸ se diseñó un curso sobre mediación comunitaria y entre pares que puede impartirse de forma presencial o a distancia. Teniendo en cuenta su público objetivo (personas mayores de 18 años y con un máximo de 30 participantes), el curso pretende introducir a los/-as participantes en la mediación comunitaria y entre pares.

El curso presenta una duración aproximada de 30 horas y se desarrolla en español (una de las lenguas utilizadas en el proyecto) con el apoyo de materiales elaborados en otras lenguas como el italiano, el inglés y el portugués. Está organizado en 7 unidades que se desarrollan de forma integrada y progresiva favoreciendo el aprendizaje del estudiantado. Todas ellas incluyen actividades de contextualización, de "aprender haciendo" y de reflexión.

En primer lugar, las actividades de contextualización incluyen la visualización de vídeos cortos o la lectura de materiales básicos para introducir al alumno/-a en los temas de la unidad y proporcionarle cierto marco teórico. En segundo lugar, las actividades de "aprender a hacer, haciendo" incluyen algunas tareas individuales y, sobre todo, grupales, destinadas a aplicar en la práctica los contenidos adquiridos a lo largo de la unidad y del curso.

Como estructura fundamental del aprendizaje y eje vertebrador del curso –y del proyecto–, todas las unidades incluyen actividades de reflexión, de debate autorreflexivo, en las que se invita a los alumnos reunidos en pequeños grupos de hasta seis personas a recapacitar y deliberar durante aproximadamente 30 minutos sobre su experiencia durante la actividad. Estas actividades están diseñadas como una introducción a la mediación entre pares.

⁸ <https://ipb-mediacion.herokuapp.com/>

INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA EN CONVIVENCIA Y CULTURA DE PAZ

Las unidades duran todas cinco horas, excepto la siete, que varía de tres a cinco, según el número de participantes, manifiestan como pilar fundamental la (auto)reflexión y se denominan como sigue:

1. “Empezar a percibirnos”

Objetivos: conocer los fundamentos de la mediación comunitaria entre pares; desarrollar el concepto de comunidad compartiendo ideas y experiencias en un grupo heterogéneo para llegar a una reflexión conjunta y compleja sobre el término; analizar y reflexionar sobre la percepción y autopercepción (individual dentro de una comunidad, y de una comunidad dentro de un territorio).

2. “Percibir al otro”

Objetivos: definir los principios fundamentales de la mediación comunitaria entre pares; representar de forma creativa la relación entre identidad y alteridad, diferencias y similitudes, entre pares dentro de los procesos de mediación comunitaria; reflexionar y experimentar un enfoque interdisciplinario de las situaciones de vulnerabilidad, marginación y malestar social con dinámicas de grupo potencialmente conflictivas; reflexionar sobre la mediación comunitaria realizada dentro de un grupo de aprendizaje.

3. “Poner en marcha la mediación comunitaria”

Objetivos: analizar las capacidades necesarias para la gestión, resolución y transformación de conflictos identificando los factores que influyen; analizar las técnicas de gestión de conflictos y reflexionar sobre el propio estilo; reflexionar sobre la figura del/la mediador/-a y las competencias de mediación necesarias para el análisis de los problemas planteados, seleccionando las técnicas de participación y transformación de conflictos en el contexto de la mediación comunitaria entre iguales; reflexionar sobre la mediación comunitaria realizada en un grupo de aprendizaje.

4. “Involucrando al otro”

Objetivos: describir el concepto de mediación comunitaria entre pares y las funciones/papeles de los/las mediadores/-as en contextos específicos; reconocer y comunicar estrategias de gestión, resolución y transformación de conflictos en el marco de la mediación comunitaria entre pares; reconocer y poner de manifiesto la dinámica de interacción dentro de una comunidad en los ejemplos presentados y las experiencias compartidas por los/-as participantes; reflexionar sobre la mediación comunitaria llevada a cabo dentro de un grupo de aprendizaje.

5. “Ampliar las fronteras de la mediación”

Objetivos: Conocer mejor las comunidades transfronterizas de la Raya/Raia hispano-lusa como caso práctico, su idiosincrasia y valores subyacentes, analizando y reflexionando sobre los aspectos prácticos de la mediación intercultural e interlingüística en un entorno comunitario; reconocer las estrategias relacionales fundamentales para la gestión del proceso de mediación comunitaria de ámbito interlingüístico, teniendo como base los ejemplos dados y las dinámicas observadas en el contexto

específico presentado; idear un proyecto que relacione instrumentos, materiales y recursos de la mediación comunitaria en el contexto del caso estudiado; reflexionar sobre la mediación comunitaria realizada dentro de un grupo de aprendizaje.

6. “Mediación individual y colectiva: un enfoque creativo”

Objetivos: reflexionar sobre los principios de la mediación comunitaria y la mediación como ejercicio individual y colectivo; reconsiderar los estereotipos sobre la mediación comunitaria como algo cotidiano en los entornos sociales; experimentar un proceso interdisciplinario y creativo en el grupo de aprendizaje como ejemplo de mediación comunitaria entre pares; reflexionar sobre la mediación comunitaria realizada dentro de un grupo de aprendizaje.

7. “Reflexionar juntos, desde el principio hasta el futuro”

Objetivos: reflexionar sobre el proceso de mediación comunitaria realizado en un grupo de aprendizaje; meditar sobre el camino del Tiempo de Reflexión como hilo conductor para abordar la mediación comunitaria entre pares.

El IO3⁹ es un producto innovador compuesto por una caja de herramientas prácticas para la formación de formadoras/-es que trabajan en los mismos contextos y situaciones que los ensayados en aCT, o en otros sectores y entornos como el académico u organizaciones que deseen desarrollar competencias en mediación comunitaria y entre pares-iguales. Su creación fue liderada por la UCM.

El IO3 se caracteriza por ser un recurso flexible. Su utilización se puede aplicar desde el apoyo a programas de aprendizaje existentes dentro de las propias Universidades¹⁰ o entidades sociales, hasta la planificación de programas específicos relacionados con la mediación entre pares y la comunidad. La consistencia del *Toolkit* permite, además, el uso de las actividades de modo individualizado sin la necesidad de implantar el programa completo.

Como todo el proceso aCT, el IO3 destaca su potencial intersectorial e interdisciplinario, se acomoda a distintas realidades y permite desarrollar el valor de la otredad o alteridad.

El IO3¹¹ incluye directrices pedagógicas y de adaptación de las herramientas que acerquen y faciliten al formador o formadora su uso. El marco pedagógico se apoya en las metodologías docentes del aprendizaje colaborativo (Johnson et al. 1999) y del aprendizaje transformativo (Mezirow, 1991).

Hablamos de aprendizaje cooperativo como un enfoque metodológico que promueve la creatividad y que valora la interacción y la cooperación de trabajo en pequeños grupos heterogéneos. En el grupo, en el desempeño de la tarea se asume el papel del experto y se pide la asunción de la función de liderazgo y

⁹ <https://act.unige.it/sites/act.unige.it/files/2022-03/aCT%20IO3%20Caja%20de%20Herramientas.pdf>

¹⁰ Para más información, véase <https://www.ucm.es/mediacion>

¹¹ <https://act.unige.it/sites/act.unige.it/files/2022-03/aCT%20IO3%20Caja%20de%20Herramientas.pdf>

responsabilidad de forma compartida para que los participantes se involucren más en la responsabilidad de su propio aprendizaje.

El aprendizaje transformativo “es un proceso de construcción y de apropiación de una interpretación nueva o revisada del significado de una experiencia como guía para la conciencia, los sentimientos y la acción” (Mezirow, 1991, p. 35). Para este autor, el aprender a reflexionar críticamente sobre las propias experiencias, conduce a una transformación de la perspectiva. En la medida en que se experimenta un cambio de perspectiva, también se hace de uno mismo y de la sociedad (Damianakis et al., 2019), y proporciona oportunidades para desarrollar un pensamiento autónomo.

Para permitir el aprendizaje transformativo este *ToolKit* presta especial atención a la autorreflexión. Como podrá observarse, todas las herramientas planteadas recogen actividades de autorreflexión, ya sea a través de una cuadrícula de preguntas de autorreflexión que se responderán por los/las alumnos/-as al final de las actividades grupales, o bien a través del BoK, o diario de reflexión individual del estudiante.

En el *Toolkit* se distinguen dos apartados, uno para las herramientas básicas de mediación comunitaria, donde se recogen los materiales de apoyo al docente o facilitador/-a para la impartición de las siete unidades que constituyen la formación; y otro, para las complementarias, que recoge información y materiales para actividades adicionales. Los contenidos de estas actividades de formación y de reflexión se estructuran según los contenidos de las unidades descritas en el IO2.

El formato en el que se presentan las actividades permite su aplicación en condiciones de cooperación e interacción directa o su uso a través de tecnologías digitales de forma creativa, colaborativa y eficiente. Para su elaboración se sistematizaron diferentes herramientas utilizadas por expertos y profesionales en diversos países y ámbitos con el objetivo de hacerlas accesibles. Se presentan en modelo “ficha” (ver figura 1) que recoge la información ordenada y organizada para su fácil aplicación. Cada ficha se estructura de la siguiente forma:

- Objetivos de la actividad, que permitirán al-a la docente o facilitador/a identificar el momento más adecuado para abordar la actividad dentro de su curso.
- Metodología/Desarrollo o cómo se aplica la herramienta.
- Referencias bibliográficas.
- Recursos necesarios.
- Temporalización o calendario.
- Evaluación: cada ficha contiene información de ayuda al docente o facilitador/-a para evaluar la actividad. La evaluación deberá ajustarse a las necesidades curriculares del curso o a cualquier tipo de circunstancia que pueda influir en la evaluación del alumnado o de la institución que ofrece la formación.

- Autorreflexión o BoK: Es la herramienta del aprendizaje transformativo y transversal a todas las actividades planteadas. Al final de cada ficha se presentan una serie de preguntas para plantear al estudiantado con el fin de que reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje.

Figura 1

Modelo de ficha (Elaboración propia).

FICHA DE PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDAD
OBJETIVOS
METODOLOGÍA/DESARROLLO
REFERENCIAS
RECURSOS TÉCNICOS/TECNOLÓGICOS
TEMPORALIZACIÓN
EVALUACIÓN
OBSERVACIONES/INCIDENCIAS
PREGUNTAS PARA EL BOK

El IO4¹² es un documento que resume todo el proceso aCT, recoge datos teóricos, prácticos y testimonios de las personas involucradas en el proyecto que pueden servir como futuras referencias para quienes quieran emprender un trabajo de investigación-acción en el contexto de la mediación comunitaria entre pares, y en otros ámbitos afines. El objetivo de este IO es presentar, difundir y sugerir más que una metodología de trabajo, algunas de las herramientas con las que es posible abordar la mediación comunitaria entre pares y potenciar sus procesos, ofreciendo un enfoque constructivo, vivencial e innovador de gestión y transformación de conflictos que tratan de superar el esquema tradicional de la mediación. Además de presentar y describir las actividades realizadas, los eventos multiplicadores y las numerosas aportaciones de aprendizaje/formación/enseñanza que dieron lugar a los resultados del proyecto, este IO pretende ser un testimonio del 'proceso' en el que se han producido todas las aportaciones teóricas y vivenciales realizadas. La práctica de "reflexionar/haciendo" fue el denominador común con el que se llevaron a cabo todas las actividades de aprendizaje, formación y experimentación. Partiendo de la heterogeneidad de los grupos de trabajo, y de la gran cantidad de datos recogidos y teniendo en cuenta también los motivos relacionados con el calendario del proyecto, se identificaron tres ejes principales: el multilingüismo, las experiencias de los grupos

¹² https://act.unige.it/sites/act.unige.it/files/2022-03/aCT%20IO4%20Handbook-Manual_0.pdf

de pares-iguales y la reflexividad. Estos ejes se expresan en el IO4 tanto a nivel teórico como con ejemplos prácticos de lo que surgió de los datos recolectados. Cada evento y cada actividad didáctica resultó ser un ejercicio de mediación continua, en el que fue muy fuerte la necesidad de aprender a mediar, practicando la misma mediación. El contraste fue una circunstancia que dio lugar a experiencias donde la necesidad generalizada era “cumplir una meta”, pero era de fundamental importancia el “cómo” se lograba. A través de la confrontación no solo entramos en contraste con las personas, sino que también resultó ser un momento productivo en el que se discutieron teorías y prácticas probadas sobre la mediación, que pueden ser efímeras en ciertos contextos. De ahí la toma de conciencia de que los procesos de aprendizaje, investigación y acción no pueden ser homologados; estos son más productivos cuando las personas 'gritan' sus necesidades, expresan sus emociones y aportan a la investigación un lenguaje propio, único e irrepetible. Los lenguajes personales utilizados fueron enriquecedores para las partes involucradas, pero también un punto de partida para reflexionar y mediar. Hubo quien habló con palabras, quien lo hizo con gestos, quien con teoría, quien con experiencia y quien, simplemente, con la voluntad de estar en el justo lugar y en el momento justo para aprender; todos estos matices de lenguajes fueron acogidos y sacaron a la luz la autonomía, la creatividad y el empoderamiento de las personas involucradas. Los contenidos del IO4 pueden ser un gran laboratorio donde se desarrolla un importante marco teórico, pero es sobre todo la descripción de una "investigación-vivida". En este proyecto se manejaron situaciones complejas (diversidad lingüística, métodos de aprendizaje/enseñanza, rol y estatus, nacionalidad, ámbito profesional, desarrollo individual/colectivo), pero al mismo tiempo se fomentaron las habilidades de elección y acción individuales y colectivas. Muchas de las dificultades se han convertido en relaciones de confrontación/aprendizaje encaminadas al crecimiento de una experiencia constructiva en un ambiente sumamente heterogéneo. De igual manera en este caso, el resultado respeta la diversidad lingüística: en lugar de redactarlo únicamente en inglés, presenta una versión bilingüe en el otro idioma más utilizado del proyecto, el español.

Conclusiones

El estudio teórico-práctico que propone este proyecto proporciona a la ciudadanía y a las/os profesionales una visión clara, cercana, ajustada de la mediación internacional, abriéndola a nuevos horizontes permeados por el factor comunitario. La metodología de trabajo y los métodos aplicados se testaron constantemente a lo largo del proyecto: veintinueve meses de trabajo que han derivado en un amplio proceso de inclusión social, involucrando a actores diversos, pertenecientes a distintos sectores, ámbitos, países y culturas; manifestando, también a través del entendimiento mutuo que se genera fruto de la diversidad y las diferencias, el principal objetivo del proyecto: la mediación comunitaria ente pares. El trabajo conjunto interdisciplinar que se ha desarrollado durante este tiempo ha logrado generar un impacto no solo en la esfera internacional, intrínsecamente ligada a aCT, sino a nivel local, originando un cambio en la manera de entender y de desarrollar los vínculos entre iguales. La prioridad de construir sistemas de educación superior inclusivos se logró de manera multidimensional, obteniendo un resultado positivo en la incorporación del estudiantado que componía los Grupos de Trabajo, desarrollando una participación activa en todas sus fases; además, entre

las entidades y centros educativos de los tres países asociados se ha desarrollado un enfoque de la mediación comunitaria y entre pares aplicable al diseño de futuros servicios de mediación, para el desarrollo de sistemas efectivos que involucren nuevas disciplinas y abordaje de los conflictos. La metodología de acción-participativa propuesta ha impulsado el análisis crítico de los grupos implicados, lo que ha repercutido claramente en la estimulación de la práctica transformativa en base al entendimiento de la mediación internacional generado por pares. Asimismo, el proceso autorreflexivo y evaluativo constante ha permitido testar los materiales de los outputs que configuran el proyecto aCT.

Este proyecto ha permitido explorar el potencial de la práctica de la mediación comunitaria en varios campos. Una de ellas es la didáctica: durante la elaboración del IO1 se realizó una revisión de la literatura sobre la mediación en el campo didáctico, y resultó que esta está pensada principalmente como “mediación entre pares” (*peer mediation*), según un modelo tradicional (el docente como tercer interlocutor ‘neutral’, mediador) aplicado principalmente en la escuela primaria y secundaria. En el caso de aCT, en cambio, se aplicó un modelo innovador en el ámbito de la educación superior. Analizando algunas experiencias del proyecto, surgió que esta práctica favorece el empoderamiento de las/-os participantes individuales, no solo en una dimensión personal, sino también, y sobre todo, colectiva. A través de la práctica autorreflexiva, el diálogo y el sentimiento de ser una comunidad, las/-os participantes trabajaron con y en su propia capacidad de reflexión, escucha activa, expresión e ideación creativa. Estos aspectos son relevantes si queremos pensar que la mediación comunitaria entre pares no solo es una teoría/contenido a tratar, sino que también puede resultar una estrategia didáctica constructiva e interactiva. En este sentido, y con un enfoque centrado en la/el estudiante (*student-centered*) y un enfoque centrado en el grupo (*group-centered*), la mediación comunitaria entre pares puede acercarse y favorecer no solo la adquisición de competencias disciplinares sino también transversales. (Bracco et al., en revisión).

A partir de su cierre formal en enero de 2022, aCT se ha seguido presentando y compartiendo en numerosos contextos,¹³ como estrategia pionera y de buena práctica de la mediación comunitaria entre pares en ámbitos de investigación-acción, sobre todo para demostrar que las Universidades pueden convertirse en parte activa en un proceso de cambio social. Por último, pero no menos importante, fue y será el punto de inspiración para algunas/os estudiantes que, formando parte del proyecto, quieren profundizar en algunos temas sobre la mediación comunitaria entre pares y realizar su trabajo de fin de grado o de máster en esta área.

Referencias

Bracco, F., Gattiglia, N., Greggio, G., y Morelli, M. (en prensa). Learning-By-Mediating. Reflexive Mediation in Action. *International Technology Science and Society Review. Revista Internacional de Tecnología Ciencia y Sociedad.*

¹³ Solo a modo de ejemplo, en la *Biennale della Prossimità*, celebrada en Brescia, en junio de 2022: <https://www.biennaleprossimita.it/>

- Damianakis, T., Barrett, B., Archer-Kuhn, B., Samson, P., Matin, S., y Ahern, C. (2019). Transformative learning in graduate education: Masters of social work students define their experiences of personal and professional learning. *Studies in Higher Education*, 45(9), 2011-2029. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1650735>
- Galimberti, U. (2005). *La casa di Psiche. Dalla psicanalisi alla pratica filosofica*. Milano: Feltrinelli
- Gattiglia, N., y Morelli, M. (en prensa). *Le sfide della comunicazione multilinguistica in ambito sanitario. Curare e riflettere tra lingue, culture e mediazioni*. Génova: Genova University Press.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Piccardo, E. (2020). La mediazione al cuore dell'apprendimento linguistico per una didattica 3.0. *Italiano LinguaDue*, 1, 561-585.

EL PROYECTO LIMEDIAT SUBVENCIONADO POR EL PROGRAMA ERASMUS+

Ana Maria Carneiro Costa e Silva

Centro de Estudos em Comunicação y Sociedad (CECS), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

Introducción

La sociedad contemporánea requiere la promoción y consolidación de valores democráticos, de sociedades sostenibles y pacíficas, valores que son la base de Europa. La mediación es una metodología emergente e imprescindible para el desarrollo de sociedades sostenibles, humanistas, pacíficas y críticas. La expansión de la cultura de la mediación es condición esencial para el desarrollo de líderes democráticos y solidarios, para la formación de personas autónomas y auto determinadas, para el desarrollo de procesos de evolución personal y colectiva responsable (Silva, 2018).

La complejidad de la sociedad se ha manifestado de diversas formas, en un escenario de inestabilidad y rupturas epistemológicas, de representaciones y de valores, lo que propicia la manifestación de las diferencias y la dificultad de enfrentarlas a través de la apertura al otro y su reconocimiento. Cabe destacar la atención dada a estos retos por varios organismos internacionales como el Consejo Europeo, el Parlamento Europeo, la ONU y varias personalidades. Los ODS 2030 (UNESCO, 2015) también son claros al articular y acordar que “para lograr un futuro mejor y más sostenible para todos” es importante “promover sociedades pacíficas e inclusivas, garantizar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas en todos los ámbitos” (ODS 16), promover la gestión positiva de los conflictos del día a día de los ciudadanos y fomentar una cultura de paz.

El desarrollo de sociedades más inclusivas y cohesionadas, la formación de ciudadanos para desempeñar un papel activo en la vida democrática, la formación de jóvenes y adultos en habilidades comunicativas, interculturales y de gestión de conflictos que promuevan sociedades sostenibles son algunos de los ODS que se pretenden alcanzar hasta 2030. Para ello, el programa europeo Erasmus+ tiene todos los años (desde 2007) concursos para la presentación de solicitudes de financiación inscritas en varios programas clave, a los que se asocian múltiples asociaciones de diferentes países europeos y terceros. Este programa visa los campos de la educación, la formación, la juventud y el deporte, que constituyen áreas importantes para ayudar a abordar los principales retos de Europa en materia de crecimiento, empleo, justicia e inclusión social.

Europa necesita de sociedades más cohesionadas e inclusivas que permitan a los ciudadanos desarrollar una función activa en la vida democrática. La educación y la formación son muy importantes para fomentar los valores comunes europeos, impulsar la integración social, mejorar la comprensión intercultural y un sentimiento de pertenencia a la comunidad, así como para evitar la radicalización violenta. El programa Erasmus+ es un instrumento importante para fomentar la inclusión de las personas que proceden de entornos desfavorecidos, incluidos los migrantes recién llegados. A su vez, el programa Erasmus+ fomenta y apoya la utilización eficiente del potencial humano y social europeo atendiendo al principio del aprendizaje permanente, vinculando el apoyo al aprendizaje formal, no formal e informal en los ámbitos de la educación. Este programa impulsa, también, las oportunidades de cooperación y movilidad con los países asociados, en especial en las esferas de la educación superior y la juventud promoviendo la creación y el desarrollo de redes europeas para la cooperación, el intercambio y la transferencia de conocimientos. (Guía de Programa Erasmus+, 2019, p.5)

En este texto se habla sobre el caso específico de un proyecto europeo Erasmus+, el proyecto LIMEdiat – Grado Europeo en Mediación para la Inclusión Social (2020-1-FR01-KA203-079934) –, presentado al programa clave de Cooperación para la Innovación e Intercambio de Buenas Prácticas, en el ámbito de las Alianzas Estratégicas en Educación Superior; fue sometido en abril de 2020 y aprobado en agosto del mismo año con financiación para 36 meses (2020-2023). El consorcio del proyecto incluyó 5 socios de 4 países europeos: el Centro Nacional de Artes y Oficios (CANM) y el Ayuntamiento de Limoges de Francia, la Universidad de Cagliari de Italia, la Universidad do Minho de Portugal y la Universidad de Murcia de España.

El carácter innovador de este proyecto está especialmente en el diseño de una titulación a nivel de grado en mediación para la inclusión social a nivel europeo. Se trata de una formación básica que se considera importante para la formación y calificación de los mediadores, que no hay en los países europeos, respetando las normas y criterios de acreditación vigentes en cada Estado a nivel europeo. Un grado europeo de mediación llevará a trabajar y desarrollar la integración e impulsar la inclusión social, consolidar la democracia y promover los vínculos sociales a través de la prevención de la violencia, la gestión y la resolución pacífica de conflictos.

Los socios del proyecto han acumulado experiencia en formación, investigación y práctica de la mediación. Tres de los socios (el CNAM, la Universidad do Minho y el Ayuntamiento de Limoges) participaron y pilotaron entre 2013 y 2019 dos proyectos europeos centrados en la formación profesional de mediadores a través de la movilidad europea, que han permitido validar la necesidad del grado de Mediación para la profesionalización de los mediadores. Esta experiencia anterior y otras experiencias de los distintos socios en la formación, investigación y práctica de la mediación permitió su reutilización y profundización en este nuevo proyecto para la creación de un grado europeo en mediación. Este proyecto permite integrar, desde un mismo modelo educativo, las competencias específicas, los contenidos multidisciplinares, las metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación, innovaciones importantes en

términos de inclusión e innovación pedagógica a través de la inclusión de métodos de movilidad y tutoría. Por otra parte, se trata también de la inclusión del acceso de los estudiantes a través del reconocimiento y validación de la experiencia profesional adquirida. Al mismo tiempo, el proyecto proporciona una plataforma de enseñanza-aprendizaje en línea en varios idiomas, como el francés, español, italiano, portugués e inglés y acceso prioritario de personas migrantes y refugiadas.

Método

En la preparación e implementación del proyecto LIMEdiat se valora un abordaje predominantemente cualitativo y una metodología participativa y colaborativa con la inclusión de técnicas como la pesquisa documental y encuestas por cuestionario, individuales y en grupo. Se destaca dos fases en el proceso de metodológico: i) la preparación del proyecto para candidatura a financiación (enero-marzo de 2020) y ii) la implementación del proyecto hasta la fecha actual (septiembre 2020 – junio 2022).

En la fase de preparación del proyecto los objetivos se centraron en: i) conocer las normas de candidatura a proyectos Erasmus+; ii) decidir sobre la línea más adecuada en que se debería integrar el proyecto; iii) valorar las potencialidades e intereses de los distintos socios y iv) organizar una candidatura consistente y ajustada a los propósitos que se pretenden alcanzar. Para tanto, se recurrió a la pesquisa documental en base de datos y sitios web institucionales de organizaciones y universidades europeas y encuestas a potenciales socios sobre sus intereses y posibilidades de participar en el proyecto. Después de estabilizados los socios se realizaron reuniones entre todos para la definición de los objetivos, la metodología y resultados a alcanzar con el proyecto.

La finalidad del proyecto es construir un referencial común de formación en mediación para la inclusión social para consolidar la profesionalización e innovar en la formación, aprovechando los recursos y conocimientos del consorcio formado a tal efecto. Se busca alcanzar esta meta a través de la concretización de los objetivos siguientes: i) elaborar un referencial de competencias para la formación de los mediadores; ii) construir un plan de formación de grado, innovador e inclusivo a nivel europeo; iii) armonizar tanto el contenido como la metodología de enseñanza y aprendizaje para la mediación en los países socios europeos; iv) desarrollar bases generales de cooperación internacional e intercambio científico, técnico y transferencia de conocimientos entre profesores, estudiantes, profesionales e investigadores en resolución y mediación de conflictos; v) promover el intercambio de prácticas y conocimientos a nivel europeo a través de los medios digitales, la movilidad de estudiantes y profesores.

Para alcanzar los objetivos antes identificados, en la implementación del proyecto, se recurrió a encuestas de grupo, reuniones de los socios y con distintos colaboradores asociados y no asociados al proyecto y una encuesta online a todos los mediadores de los países socios, para caracterizar su perfil sociodemográfico e laboral, organizado en cuatro dimensiones: 1) caracterización sociodemográfica; 2) formación en mediación; 3) situación socio laboral; 4) posicionamiento en relación a la formación existente y a crear. En el proceso de auscultación y construcción participativa se incluye los mediadores,

asociaciones de mediadores, académicos de distintas universidades europeas y formadores en un total de cerca de mil participantes de diversos países.

Resultados

En seguida se presentan los principales resultados alcanzados al final de 18 meses de desarrollo del proyecto LIMEdiat, respondiendo a los objetivos anteriormente identificados.

i) Elaboración del referencial de competencias para la formación de los mediadores construido a partir de la revisión de literatura, de las respuestas a la encuesta online y de la realización de encuestas grupales con informadores-llave en los distintos países socios. Este referencial donde se destacan competencias fundamentales, procesuales y técnicas será presentado en otro texto que forma parte del mismo simposio.

ii) Construcción del plan de formación de grado en mediación, innovador e inclusivo a nivel europeo: se encuentra en fase de elaboración y finalización. Para ello se recurrió a la incorporación de los resultados obtenidos en la fase de elaboración del referencial de competencias, discutido y consensado entre los socios del proyecto a partir de las aportaciones de distintos colaboradores académicos y profesionales mediadores. Con estos procedimientos participativos y colaborativos se ha podido alcanzar otro de los objetivos del proyecto que es armonizar tanto el contenido como la metodología de enseñanza y aprendizaje para la mediación en los países socios europeos. El plan se presenta con más detalle en otro texto del mismo simposio.

iii) Desarrollo de la cooperación internacional e intercambio científico, técnico y transferencia de conocimientos entre profesores, estudiantes, profesionales e investigadores en resolución y mediación de conflictos. Este resultado se viene trabajando e incorporando a lo largo del desarrollo del proyecto, como se ha resaltado anteriormente. Este trabajo de cooperación y intercambio científico y técnico tiene también particular visibilidad en los seminarios internacionales que se vienen realizando, 4 hasta aquí, cómo se puede consultar en la página web del proyecto: <https://es.limediat.com/>. Estos seminarios internacionales permiten presentar y difundir los resultados alcanzados y conseguir la participación y los aportes de otras instituciones, profesionales y académicos que conocen el proyecto por estos medios de difusión y comunicación. La red de la cooperación internacional se ven alargando con base en esta difusión en eventos organizados especialmente para este efecto, pero también por medio de la página web y otras redes sociales donde el proyecto es divulgado, concretamente, a través de email, youtube e Instagram.

iv) Promoción del intercambio de prácticas y conocimientos a nivel europeo a través de los medios digitales, la movilidad de estudiantes y profesores: este resultado se viene alcanzando a través de la metodología que se promociona en la implementación del proyecto, cómo referido anteriormente. Es un resultado a alcanzar a través de la implementación de la plataforma de formación-aprendizaje online y de las acciones de aprendizaje previstas para la validación y preparación de la utilización esta misma plataforma. Estos procedimientos se presentan con más detalle en otro texto que forma parte del mismo simposio.

En síntesis, los resultados alcanzados y más evidentes en términos metodológicos es el trabajo participativo, colaborativo y en red a nivel nacional e internacional. Estos procedimientos permiten una construcción del referencial de competencias y del plan de formación contando con los aportes de una gran variedad de intervinientes y actores sociales, a través de un proceso *bottom up*, poco habitual en la construcción de planes de formación de nivel académico. Al mismo tiempo, esta participación y colaboración permite ampliar la red de intercambios científicos, técnicos e sociales y organizar una formación que se pretende sea adecuada y consistente para la cualificación de los mediadores. A su vez, el intercambio de prácticas y conocimientos a nivel europeo y transnacional contribuyó para la valoración de la mediación y de la formación en mediación y la posibilidad de implementación de la formación más allá de los países de los socios del proyecto LIMEdiat. En términos científicos se destaca el referencial de competencias de los mediadores elaborado y la identificación de su perfil socio-laboral y de formación a partir de los resultados de la encuesta, condiciones esenciales para la fundamentación y organización del plan de formación de grado en mediación. Este último es, sin duda, uno de los resultados principales del proyecto, así como las publicaciones y seminarios internacionales ya realizados y a realizar hasta el final del proyecto.

Conclusiones

La concepción e implementación del proyecto Erasmus+ LIMEdiat aprovecha y valora algunas de las estrategias definidas para el programa Erasmus+ concretamente el apoyo al desarrollo, transferencia e implementación de iniciativas conjuntas con el fin de promover la cooperación, el aprendizaje entre pares y el intercambio de experiencias a nivel europeo. Al mismo tiempo, este proyecto cumple algunas de las prioridades estratégicas del programa como la inclusión social; la participación, compromiso cívico, ciudadanía activa y aprendizaje permanente; transparencia y reconocimiento de habilidades y calificaciones a nivel europeo.

Con relación a las prioridades estratégicas previstas en el programa Erasmus+ para la educación superior, el proyecto LIMEdiat valora la internacionalización de las instituciones y cambios en línea con los principios y herramientas de Bolonia; visa combatir las carencias de habilidades y las insuficiencias con respecto a la calidad y pertinencia de conocimientos y habilidades de los mediadores; diseña un currículo necesario para el mercado laboral; fomenta la investigación, la formación y el intercambio para mejorar la calidad de la enseñanza y el desarrollo de habilidades y suscita sistemas de educación superior inclusivos, la implicación social de las instituciones de educación superior y la promoción de competencias cívicas e interculturales.

Financiación: Este trabajo está financiado por fondos europeos, a través del Programa ERASMUS+, en el marco del proyecto europeo 2020-1-FR01-KA203-079934 y apoyado por fondos nacionales a través de la FCT –Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., en el ámbito del proyecto UIDB/00736/2020.

Referencias

- Comisión Europea (2019). *Erasmus+. Guía del programa*. Versión 1 (2020). Recuperado de <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/erasmusplus-programme-guide>.
- Silva, A. M. C. (2018). O que é a mediação? Da conceptualização aos desafios sociais e educativos. En A. Flores, A. M. C. Silva y S. Fernandes (Coords.), *Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional*. (pp. 17-34). Santo Tirso: De Facto Editores.
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Resolution adopted by the General Assembly. Recuperado de https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.

ESTRUCTURA Y MOVILIDAD DE LA LICENCIA EUROPEA EN MEDIACIÓN: PLATAFORMA COMÚN

Carlo Pilia

Universidad de Cagliari, Asociación Mediatori Mediterranei

Introducción

El proyecto de investigación europeo Limediat pretende construir una licencia europea en mediación para la inclusión social que, partiendo de los cuatro países implicados (Francia, España, Portugal e Italia), pueda extenderse a toda la Unión Europea. El ambicioso objetivo es construir una formación común para el mediador social, una figura profesional muy demandada en el mercado europeo para promover la cohesión económica y social y el desarrollo pacífico de la sociedad multicultural. Para que la importante función pacificadora del mediador social sea reconocible y cualificada en el sistema profesional europeo, es necesario construir una formación específica de nivel universitario, adecuada a la importancia de la función que debe desempeñar. El curso de formación está todo por construir porque no encuentra correspondencia en los existentes actualmente en el contexto nacional.

La investigación parte del reconocimiento de experiencias nacionales en las que, en sucesivas épocas y con distintas formas, se ha afirmado la presencia del mediador social, como operador encargado de intervenir para tratar de resolver los conflictos generados por las dificultades de la convivencia en viejas y nuevas situaciones de multiculturalidad. En primer lugar, cobran importancia los acontecimientos más antiguos de las numerosas minorías asentadas en los Estados europeos portadoras de culturas, lenguas, religiones y tradiciones diferentes a las indígenas mayoritarias, y que plantean problemas no resueltos de integración en la sociedad. Los grandes problemas de integración, sin embargo, los plantean los más recientes y masivos fenómenos migratorios hacia Europa de enormes y continuos flujos de población extracomunitaria de otros continentes, especialmente de África y Asia. Es la velocidad frenética, el gran número y la extrema heterogeneidad de los procesos de movilidad y multiculturalidad que requieren la preparación y estructuración de servicios de mediación social para gestionar conflictos y apoyar la integración económica y social de las poblaciones.

En ámbitos nacionales y regionales, sin embargo, la complejidad multicultural encuentra enfoques y soluciones muy diferentes según las tradiciones y la organización de los servicios sociales. La figura del mediador social, de hecho, se comporta de manera diferente en cuanto a clasificación y métodos de intervención (Pilia, 2010). No se define un único perfil profesional, ni se identifica un mismo curso de formación para el mediador social a desarrollar en clave europea.

Con el proyecto europeo Limediat, por tanto, se buscan los elementos esenciales de las experiencias nacionales de los diferentes Países implicados, para construir un perfil profesional común del mediador social y, por tanto, de su formación universitaria a definir juntos. Este es un camino de investigación de carácter experimental, gradual y mínimo, que debe intentar construir al mediador social dentro de la figura profesional más amplia del mediador tipificada en la normativa europea y en las de implantación nacional. En particular, el estatuto común europeo de la mediación y del mediador está contenido en la Directiva 2008/52/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 21 de mayo de 2008, relativa a ciertos aspectos de la mediación civil y mercantil, ahora implementada en todos los Estados de la Unión Europea.

La fuente jurídica europea

En la fuente común europea, en particular, están contenidas las definiciones jurídicas (art. 3), se entenderá por «mediación»: *«un procedimiento estructurado, sea cual sea su nombre o denominación, en el que dos o más partes en un litigio intentan voluntariamente alcanzar por sí mismas un acuerdo sobre la resolución de su litigio con la ayuda de un mediador. Este procedimiento puede ser iniciado por las partes, sugerido u ordenado por un órgano jurisdiccional o prescrito por el Derecho de un Estado miembro»* (letra a). Además se entenderá por «mediador»: *«todo tercero a quien se pida que lleve a cabo una mediación de forma eficaz, imparcial y competente, independientemente de su denominación o profesión en el Estado miembro en cuestión y del modo en que haya sido designado o se le haya solicitado que lleve a cabo la mediación»* (letra b).

La directiva, por tanto, desvincula la definición de mediador de elementos considerados no esenciales, como el nombre y la profesión en los distintos Estados miembros y, en todo caso, de los procedimientos de nombramiento o de realización del procedimiento de conciliación. El elemento decisivo ha de identificarse en la función compositiva que realiza el mediador, dentro del proceso de mediación, para apaciguar a las partes facilitando el diálogo tendiente a su acuerdo amistoso.

La directiva establece los principios generales a los que debe ajustarse el mediador en el ejercicio de la actividad conciliatoria: *eficacia, imparcialidad y competencia*. Como es evidente, se trata de fórmulas flexibles que pueden declinarse de diferente manera en la legislación nacional. En este sentido, sin embargo, cabe señalar que, en referencia a la calidad del servicio de composición, la directiva europea (art. 4) establece expresamente que “2. *Los Estados miembros fomentarán la formación inicial y continua de mediadores para garantizar que la mediación se lleve a cabo de forma eficaz, imparcial y competente en relación con las partes*”. Básicamente, a través de la formación inicial y continua de los mediadores se garantiza la calidad del servicio de mediación y, por tanto, la realización de los principios generales antes señalados. En definitiva, esos no expresan sino la necesaria profesionalidad de la actividad compositiva del mediador.

Como en otras profesiones, la formación es la primera y principal palanca de cualificación de la actividad del mediador (Rosales y García-Villaluenga, 2020). El curso de formación, sin embargo, puede definirse no sólo por las fuentes heterónomas, sino también por las fuentes autónomas de la autodisciplina, es

decir, los códigos de conducta de los mediadores. Finalmente, su cumplimiento está encomendado a la identificación de mecanismos efectivos de control de calidad que cada estado tenga incentivos para implementar.

Los mismos principios generales, apoyados en cursos de formación adecuados para mediadores y mecanismos para controlar la calidad de la mediación, también se aplican en la gestión de conflictos sociales. Dado el alcance general de la directiva sobre mediación, que es susceptible de múltiples declinaciones entre los diversos Estados y para las diferentes áreas y sectores conflictivos de la actividad compositiva, por lo tanto, no es reconocible una formación única y europea para el mediador social.

Dado que la directiva europea prevé una armonización mínima de la disciplina, salvo las posteriores intervenciones reglamentarias de normalización, se pueden contemplar y ofrecer múltiples cursos de formación definidos principalmente a nivel nacional, incluso para mediadores sociales.

Desde los títulos nacionales hacia los europeos

Al tratar de construir una licencia europea para mediadores sociales, en muchos sentidos, es necesario ir más allá del enfoque estatal completamente interno tradicional y desarrollar cursos de formación compartidos. Este cambio, sin embargo, no significa extender un modelo de formación nacional a otros Estados, que aún no han definido su propio plan formativo para mediadores sociales, o lo han dotado de contenidos diferentes. La actividad investigadora del proyecto Limediat, en efecto, pretende construir contenidos educativos y métodos de enseñanza comunes de manera compartida, que respondan a los objetivos culturales y profesionales del mediador social para que el mismo sea capaz de operar con eficacia en los diferentes contextos conflictivos europeos. contextos.

En este sentido, en el análisis de las competencias de los mediadores sociales se consideran tanto las transversales a todos los mediadores como las especiales atribuibles al sector conflictivo específico de la multiculturalidad, declinadas diversamente según los contextos en los que actúan. A continuación, pasamos a la identificación de la estructura, los contenidos y los métodos didácticos más adecuados. El desarrollo de la investigación no es sencillo, como se ha dicho, tanto porque la figura del mediador social es a veces incierta como, en todo caso, es entendida e interpretada de forma diferente según los Estados europeos.

De manera más general, incluso dentro del marco común del Proceso de Bolonia, subsisten grandes diferencias entre los sistemas universitarios nacionales, que cada Estado miembro de la Unión Europea construye sobre la base de su propia legislación interna. Por tanto, no es fácil pasar del sistema actual del título nacional, interno solo al Estado único, al del título europeo, compartido entre varios Estados, empezando por los cuatro (Francia, Portugal, España e Italia) que están representados por los grupos de investigación. En perspectiva, entonces, el título europeo debería convertirse en un curso de formación común a todos los Estados de la Unión Europea.

A falta de una legislación europea específica que exija la licencia europea y, en todo caso, la normalización de las enseñanzas universitarias de los Estados en materia de mediación, la actividad investigadora sigue un método participativo, para ir encontrando progresivamente soluciones compartidas entre quienes participan en el proyecto Limediat. Se debe aprovechar la autonomía y flexibilidad de los sistemas nacionales de títulos, así como la posibilidad de realizar convenios para compartir cursos universitarios entre varias universidades, con módulos didácticos total o parcialmente comunes. Pasa por la construcción de cursos universitarios que pueden acreditarse en dos o más Estados y emitir títulos válidos más allá del ámbito nacional (los llamados títulos académicos dobles o múltiples).

Además, la citada Directiva 2008/52/CE prevé que en la construcción del plan formativo común del mediador, también en el ámbito social, pueden intervenir no sólo fuentes heterónomas, sino también los códigos de conducta elaborados por asociaciones de mediadores y centros de mediación. En este sentido, el proyecto de investigación Limediat podría estimular el proceso de autodisciplina de los mediadores sociales que actúan en los distintos Estados de la Unión Europea. Los códigos de conducta, de hecho, pueden ser declinados diversamente por área de aplicación tanto para un solo sector, por ejemplo social, como para sistemas legales nacionales o transnacionales, entre dos o más Estados, incluso todos dentro de la Unión Europea.

Siguiendo este camino, en el procedimiento participativo del proyecto Limediat deben implicarse directamente no solo las universidades, sino también los centros de mediación y los mediadores sociales, no solo para conocer sus necesidades y disponibilidad, sino también para construir entre todos unas normas comunes de conducta que incluyan la adhesión a un único plan formativo europeo de calidad académica. En otras palabras, el estatuto europeo del mediador social debería corresponder a la misma carrera de tres años que, de forma experimental y gradual, se elabora y comparte entre los actores del sector.

En última instancia, la investigación del Limediat presupone el inicio y desarrollo de procesos de investigación participativa y la progresiva puesta en común de la licencia europea de mediador social. Además de identificar el método, sin embargo, la investigación también centra la atención en la estructura, los contenidos y los métodos de organización de las actividades didácticas que se compartirán.

La puesta en común de lenguas, métodos, contenidos y programas educativos

La licencia europea en mediación, en particular, debe compartir una estructura común que incluya lenguajes, métodos y contenidos didácticos a construir con un enfoque científico. A la luz de la investigación realizada sobre las principales experiencias de los mediadores sociales y del análisis de los estatutos europeos y nacionales en el campo de la mediación, en efecto, se pueden esbozar las competencias de los mediadores y, por tanto, se estructura la licencia europea, centrada en la base educativa común, con múltiples opciones sectoriales, lingüísticas, culturales y territoriales.

En este sentido, deben evitarse soluciones demasiado rígidas y detalladas, que acaban enyesando el proceso en curso de construcción de una licencia europea. Debe evitarse forzar lo que provocaría una reacción

contraria y acabaría comprometiendo el éxito del proyecto de investigación Limediat y, en todo caso, el objetivo de elevación cualitativa del perfil profesional del mediador social.

Por un lado, como se ha señalado, el proceso de armonización voluntaria apenas está comenzando y choca con un enfoque nacional tradicional. Es necesario proceder de forma gradual, por aproximaciones sucesivas, poniendo el énfasis en la armonización mínima de los aspectos esenciales de la formación que deben ser comunes, dejando los demás aspectos para las fases posteriores y evaluaciones resultantes de la experimentación.

En todo caso, debe considerarse que las disciplinas de la mediación y del mediador, incluso en los perfiles de formación, tienen un enfoque sustancialmente voluntario. El mecanismo compositivo, en efecto, es muy flexible, capaz de adaptarse a los diferentes contextos en los que opera y a las necesidades contingentes a satisfacer. La esencia voluntaria de la mediación, por tanto, rehúye cursos de formación rígidos y vinculantes, que acabarían limitando, no facilitando, la labor del mediador social.

Es decir, tanto importa que en el plan de estudios de la licencia europea de tres años para el mediador social se indique de forma vinculante una parte mínima del curso de formación. En cualquier caso, se privilegiarán opciones educativas abiertas a múltiples soluciones, a elegir según las especificidades del contexto y las necesidades del mediador que deberá entrar en el mercado de referencia de los servicios compositivos.

En este sentido, la investigación científica también está atenta a las indicaciones que resulten de la necesaria fase de experimentación y deberá seleccionar los lenguajes, métodos, programas y contenidos didácticos que se incluirán en la licencia europea de mediación. Es deseable utilizar un diseño de esquemas didácticos modulares, componibles y diversamente combinables según una pluralidad de variantes a considerar en la mediación.

Las materias básicas, las habilitantes y profesionalizantes, por lo tanto, deben identificarse con equilibrio y flexibilidad, evitando formulaciones demasiado específicas o cerradas, que no puedan reflejarse en los equipos docentes de las universidades de los distintos Estados. El planteamiento debe ser esencialmente sustancial, todo ello centrado en la adecuación de la formación al perfil o perfiles profesionales de los mediadores sociales.

La flexibilidad del perfil profesional del mediador, en otras palabras, presupone una igualmente amplia flexibilidad del plan formativo universitario. En este sentido, en el proceso participativo a seguir para construir y gestionar la licencia europea, se debe prestar la debida atención a las necesidades de flexibilidad expresadas tanto por el profesorado, especialmente el que tiene experiencia profesional, como por el alumnado, especialmente durante las prácticas. actividad formativa de prácticas en centros de mediación.

Formación teórica y experiencia práctica europea

En la licencia europea de mediación social, aunque con la flexibilidad recomendada, existe la necesidad de combinar la formación teórica, que se adquiere con la docencia académica frontal, y la formación práctica, que se madura con la frecuencia de las actividades didácticas prácticas, de laboratorio y tipo experiencial. Para la adecuada preparación del mediador social, en efecto, ambos tipos de actividades formativas son indispensables y deben construirse y gestionarse en clave europea.

En los cursos universitarios, en su gran mayoría, existe una preferencia por la enseñanza académica, de tipo teórico y nacional, impartida por docentes dentro de las universidades mediante el apoyo de manuales de referencia que profundizan el conocimiento en la materia y esbozan los conceptos esenciales que rigen el tema con rigor científico. Dicha formación, sin embargo, debe combinarse y, en muchos sentidos, equilibrarse con una formación práctica que permita no sólo dar sustancia a los conceptos aprendidos, sino también comprobar todo su potencial, así como los límites a la luz de la experiencia (Rosales y García-Villaluenga, 2020). La actividad formativa práctica, con la asistencia de tutores y la práctica en laboratorios y centros de mediación social, de nuevo, permite adquirir otros muchos conocimientos, habilidades y experiencias fundamentales para llevar a cabo la actividad de mediación social, especialmente en los contextos multiculturales más variados y complejo.

En muchos sentidos, las técnicas y la alquimia de la actividad de mediación social se conocen, experimentan y adquieren a través de la práctica en campo abierto, más que a través de las herramientas de la enseñanza frontal dentro de las aulas universitarias. El contacto directo y la frecuencia prolongada del estudiante con los mediadores sociales, con los protagonistas de las dinámicas conflictivas de la multiculturalidad, en efecto, son pasos fundamentales para la adecuada preparación y especialización de los estudiantes en mediación social.

Resulta necesario que las actividades formativas prácticas se incluyan dentro del plan formativo de licencia de tres años, a realizar mediante la frecuencia de módulos de laboratorio y prácticas experienciales, con la asistencia de tutores, expertos y mediadores sociales. Una pluralidad de módulos, que pueden ensamblarse de acuerdo con los contextos de conflicto, entre los cuales el estudiante puede elegir para construir su propio curso de formación de acuerdo con sus preferencias y, por lo tanto, con el perfil profesional que pretende alcanzar.

En la combinación de los módulos de formación teóricos y prácticos, en definitiva, se sustancia el elemento central de la flexibilidad de un plan de estudios que debe contar con una amplia oferta educativa, en la que se garantiza al alumno el derecho a elegir. La elección, sin embargo, no debe limitarse al contexto local o nacional de la universidad que imparte el curso, sino que debe tener una dimensión necesariamente transfronteriza y europea.

La movilidad europea de profesores y estudiantes

Sin embargo, para construir un título europeo en mediación, no basta con preparar programas con un contenido europeo, sino que también es necesario establecer un vínculo estable entre profesores académicos, profesionales y estudiantes de los distintos estados de la Unión Europea. Cada universidad, centro de mediación, profesor teórico y práctico hace una contribución a la formación europea de los estudiantes, preparándolos para conocer tantos aspectos de la mediación como herramienta de inclusión social.

De hecho, en el proyecto Limediat es fundamental que la movilidad en la enseñanza y el aprendizaje esté estructurada. Tanto el profesorado como el alumnado deben salir de las aulas universitarias y centros de mediación de su Estado de origen para estudiar, conocer y practicar en los de otros Estados de la Unión Europea. De hecho, tanto en la formación teórica como en la práctica, deben estar permanentemente conectados los centros universitarios y los de mediación de varios Países europeos, en los que se enseñan y aprenden los diferentes módulos didácticos de la carrera europea de mediación.

En este sentido, por tanto, es necesario que en la mediación social se estructurer itinerarios específicos de movilidad Erasmus para profesores teóricos y prácticos y estudiantes. En primer lugar, es posible utilizar las herramientas europeas previstas para la movilidad Erasmus, refiriéndolas a las actividades educativas de la licencia europea, para financiar la movilidad necesaria y el intercambio entre los Estados de profesores y estudiantes interesados en el tema.

En perspectiva, sin embargo, deberíamos pensar en activar líneas de financiación específicas dedicadas a la formación europea en mediación social. Esto permitiría, por un lado, evitar el riesgo de que, por la competencia de otras licencias más conocidas y frecuentadas, la europea en mediación se quede sin recursos para la movilidad. Por otro lado, además, la movilidad Erasmus para la mediación social requiere una línea de financiación dedicada que se adecue a las especificidades del itinerario formativo.

De hecho, en la licencia europea en mediación social es imprescindible tener la oportunidad de realizar prácticas en el extranjero durante los estudios por un tiempo prolongado y en una pluralidad de centros de mediación, incluso alejados de las universidades y, en todo caso, ubicados en Países diferentes. En la práctica, se requieren becas de prácticas que pueden activarse por varios períodos, correspondientes a los distintos módulos de formación teórico-práctica, a realizar también en varias etapas y en varias universidades y centros de mediación, ubicados en diferentes Estados.

Este sistema abierto y de movilidad múltiple es coherente con la connotación europea del itinerario formativo y del perfil profesional de la licencia, que contiene una amplia flexibilidad de contenidos. En definitiva, en la formación del mediador social europeo debe garantizarse la dimensión europea preeminente, financiando y fomentando el máximo intercambio transfronterizo de profesores y alumnos. Solo así, de hecho, es posible superar el enfoque nacional y, en todo caso, unilateral de las licencias tradicionales.

La plataforma común para la formación y práctica de la mediación europea

La experiencia de la pandemia, en muchos sentidos, ha obligado al uso de la tecnología también en la formación universitaria, tanto teórica como práctica, así como en el desempeño de las actividades profesionales. Es evidente el potencial de las plataformas electrónicas para la internacionalización de las relaciones, a través de la educación a distancia, el intercambio electrónico de materiales didácticos y la movilidad virtual de docentes y estudiantes.

Una plataforma tecnológica común europea dedicada a la mediación social debería por tanto conectar de forma permanente universidades, centros de mediación, profesores, estudiantes, profesionales y todos aquellos interesados en la materia. Esto crea una red temática de miembros de la comunidad científica, educativa y profesional que alimenta la construcción, actualización y especialización de la carrera europea en mediación.

Más precisamente, la plataforma común debería crear un espacio compartido por las universidades que en los diferentes Estados de la Unión Europea imparten la licencia europea de mediación. De esta manera, de hecho, se pueden establecer vínculos estables entre las universidades, los profesores y los estudiantes que se dedican a la enseñanza y el aprendizaje de la materia. Tal conexión, como se ha dicho, es fundamental para crear una oferta formativa europea, plural y flexible en materia de mediación social. Las universidades pueden acordar de común acuerdo llevar a cabo iniciativas conjuntas de formación, investigación y difusión, intercambiar material didáctico y, también, implementar itinerarios de movilidad presencial y virtual para docentes, estudiantes y personal administrativo.

La plataforma electrónica, además, permite una conexión estable, que puede activarse en cualquier momento, para la gestión en tiempo real de actividades de interés común para las universidades. Además, los centros de mediación y, en todo caso, todas las organizaciones, asociaciones, instituciones y sujetos interesados en la mediación social pueden conectarse e interactuar permanentemente con la plataforma. Una de las mayores criticidades de la formación académica, especialmente en un marco europeo, de hecho, es la de sufrir cierto aislamiento o distanciamiento de los actores de referencia. La plataforma electrónica, por tanto, permitiría reunir realidades académicas, centros de mediación y mediadores que trabajan en el ámbito social, con el fin de construir una red temática europea que se pondrá a disposición de los estudiantes interesados en actividades de laboratorio y prácticas.

Las universidades y los centros de mediación, de hecho, serían fácilmente identificables y contactables a través de la plataforma común, con el fin de crear cursos de formación europeos teóricos y prácticos integrados. El profesor, el alumno y el mediador social disfrutan de un espacio virtual común de encuentro e intercambio de información y actividades.

En concreto, pensar en la posibilidad de contactar con universidades y centros de mediación para realizar módulos de movilidad, ya sea presencial o virtual, en el extranjero. En este sentido, la misma plataforma se convierte en una herramienta para beneficiarse de actividades de formación a distancia, tanto

teóricas como prácticas, tanto en modalidad síncrona como asíncrona. La grabación y uso en diferido de conferencias, conferencias, seminarios, entrevistas, prácticas y las mismas mediaciones constituye una extraordinaria oportunidad que la plataforma común ofrece a docentes, estudiantes y mediadores.

La plataforma común, en efecto, además de ser un espacio de información, difusión e intercambio de materiales educativos sobre mediación social, también debe poner a disposición las funciones principales para las actividades educativas y profesionales. En particular, a través de la plataforma debe ser posible gestionar las actividades docentes de los módulos de formación, especialmente por parte de docentes no académicos, que no cuentan con la tecnología pertinente. Cargar materiales, realizar videoconferencias, tutorías y valoración de pruebas, entre otras, son funciones indispensables para un título europeo en mediación.

De nuevo en la plataforma, las mediaciones pueden realizarse a distancia, en presencia física o virtual del mediador, las partes y, en su caso, los alumnos interesados. Desde hace tiempo, de hecho, las mediaciones también se realizan a distancia y, por tanto, la plataforma debería contar con esta funcionalidad, para estar a disposición de los centros de mediación y de los alumnos, para realizar las prácticas. La realidad material, una vez más, será utilizable en modo sincrónico o asincrónico.

Por supuesto, la plataforma deberá garantizar la confidencialidad, protección y seguridad de los datos, evitando el riesgo de intrusiones abusivas de extraños o robo de materiales. En el mercado, sin embargo, tales dispositivos se han utilizado durante algún tiempo. La plataforma, además, debe permitir la aplicación de las medidas de seguridad más estrictas a nivel europeo, sujetas a la firma de acuerdos específicos entre los participantes.

En conclusión, la plataforma sería el lugar de encuentro y comparación entre los participantes de la comunidad de interesados en la mediación social, una red temática que debería implicarse directamente en los procesos de construcción de la titulación europea en mediación social. De hecho, la gradualidad del proceso requiere una comparación continua y una larga fase de experimentación para desarrollar y adaptar las soluciones más adecuadas para mejorar la formación y la gestión de la mediación europea.

Referencias

Directiva 2008/52/CE del Parlamento europeo y del Consejo de 21 de mayo 2008 *sobre ciertos aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles*. En red: BOE.es - DOUE-L-2008-80899 *Directiva 2008/52/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 21 de mayo de 2008, sobre ciertos aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles*.

Pilia, C. (2010). *Cuadernos de conciliación*- Cagliari: Valveri. En red: unica.it - *Materiale didattico*

Rosales, M., y García-Villaluenga, L (2020). *Las competencias para la formación de la persona mediadora*, Santiago de Compostela: Cuemyc. En Red: Las-competencias-para-la-formación-de-la-persona-mediadora.pdf (cuemyc.org)

PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO PARA LA INTERVENCIÓN SOCIO-EDUCATIVA INCLUSIVA UCM DESDE LA MEDIACIÓN Y ODS

Pilar Munuera Gómez*, **Ana María Carneiro Costa e Silva****, **José Ángel Martínez López*****
y **Silvina Graciela Funes Laponi***

Universidad Complutense de Madrid, **Universidade do Minho, Universidad de Murcia**

Introducción

La sociedad está evolucionando al mismo tiempo que los métodos de aprendizaje en la universidad. Hay tres aspectos que hacen que un modelo educativo sea singular, diferente, propio. Se establecen tres modelos: formativo, organizativo y de servicio. En el modelo de servicio se encuentra la metodología pedagógica, del aprendizaje y servicio (en adelante ApS), que fomenta el aprendizaje de los estudiantes mediante su participación activa en experiencias asociadas al servicio comunitario.

La respuesta a las necesidades sociales impulsa la creación de estrategias de gestión de los conflictos como la mediación, donde el mediador profesional especializado ocupa un espacio idóneo para la gestión de los conflictos, debido a su naturaleza imparcial. Entre sus competencias está la construcción de una visión constructiva del conflicto y el fomento de la responsabilización comunitaria, fortaleciendo los vínculos comunitarios, reforzando la red social y creando una cultura de la mediación y la colaboración para generar un acuerdo. La relevancia de este profesional y de su formación de calidad se está profundizando a distintos niveles. En estos momentos existen distintas iniciativas para promover una titulación académica en mediación (Munuera y Silva, 2020)¹⁴.

El desarrollo de esta función en las escuelas se puede relacionar con los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y sus 169 metas, formulados en la Agenda 2030 que, desde el 1 de enero de 2016, rigen los esfuerzos de los países para lograr un mundo sostenible para el año 2030. Se pretende ofrecer medidas formativas que consideren el desarrollo de una cultura democrática y participativa. Al mismo tiempo que se promueve el empoderamiento de la juventud por formar parte activa de la vida pública, que promuevan la convivencia en sociedades multiculturales desde la comprensión y el diálogo y que luchen contra la exclusión en pro de la cohesión social (Folgueiras, Luna, y Puig, 2013).

¹⁴ El estudio que se presenta se vincula al proyecto Erasmus+ LIMediat - Licence Européenne en Médiation pour l'Inclusion Sociale (Grado Europeo de Mediación para la Inclusión Social) - 2020-1-FR01-KA203-079934, donde participan: la Universidad do Minho (Portugal), la Universidad de Murcia (España), la Universitat degli Studi di Cagliari (Italia) y el CNAM (Francia).

En los años sesenta y setenta, impacta el análisis publicado en el informe de Warnock y comienzan los cambios en el sistema educativo hacia la educación especial, desde una perspectiva integradora. El informe Warnock fue publicado en 1978 y lo encargó el Secretario de Educación del Reino Unido cuatro años antes a una comisión de expertos presidida por Mary Warnock (Marchesi, Coll, y Palacios, 2017). Este Comité de Investigación tenía como propósito estudiar las prestaciones educativas a favor de los niños y jóvenes con deficiencias en Inglaterra, Escocia y Gales (Aguilar, 1991) En él se trataron diversos temas, de los cuales destacan como prioritarios tres de ellos; la realización de un nuevo programa de formación y perfeccionamiento del profesorado, la educación para los niños con NEE menores de 5 años, y mayores oportunidades para los jóvenes de 16 a 19 años (Aguilar, 1991).

La mediación en el contexto educativo comienza en la escuela y se está consolidando en la universidad. Una de las razones por las cuales se ha incorporado es su capacidad como método adecuado de gestión de conflictos, de facilitar la construcción de una ciudadanía responsable y dialogante, que utiliza la palabra para resolver sus conflictos y favorece una sociedad inclusiva. Este tipo de estrategia fortalece el espíritu democrático de toda sociedad.

La mediación escolar, además de conseguir en su aplicación ayudar a transformar los conflictos escolares - y de su contribución en la adquisición y desarrollo de competencias básicas -, realiza también una labor a largo plazo que consiste en ir provocando un paulatino cambio social hacia otras formas de entender las relaciones humanas (Viana y López, 2015).

La mediación en este contexto es una técnica adecuada de resolución de disputas cuyos principios de voluntariedad, confidencialidad, igualdad, imparcialidad, oralidad, comunicación directa entre las partes, celeridad, economía, privacidad y satisfacción de los intereses, permiten a las partes transformar sus pautas de comunicación. Desde el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, mayores y en situación de dependencia favorecen su participación y accesibilidad a la justicia, con el fin de lograr el reconocimiento y la legitimación de todos los participantes (Munuera, 2013, 2017).

La metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS) permite aprender a ser competentes siendo útiles a los demás, aprender haciendo un servicio a la comunidad. Por ello, se ha utilizado este método en la asignatura de Trabajo Social y Mediación, de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid (en adelante UCM) durante el curso 2021-2022, en relación al proyecto “ApS para la intervención socio-educativa inclusiva” de la UCM¹⁵. En relación a este proyecto se ha colaborado con el programa ACCEDE¹⁶. El alumnado de la asignatura junto con el alumnado de ACCEDE estuvieron explicando y desarrollando las posibilidades de la mediación en la gestión y resolución de conflictos en la vida diaria de las personas con discapacidad durante dos días. El alumnado de ACCEDE, conto diferentes historias de vida y superación de

¹⁵ En este estudio solo se presentan los resultados en relación a la participación de los estudiantes de la asignatura de Mediación y Trabajo Social

¹⁶ Título propio de la Universidad Complutense de Madrid dirigido a personas con discapacidad intelectual y del desarrollo con el fin de formarles para ser "Técnico Auxiliar en Evaluación de Entornos Inclusivos".

conflictos, encuentros que han sido valorados con gran satisfacción por todo el alumnado y profesorado participante.

Además, se ha conseguido la participación de 5 estudiantes en el Instituto de Enseñanza Pradolongo de Madrid, para fomentar buenas prácticas en la gestión de los conflictos, así como formación a los alumnos mediadores del Instituto. Dicha experiencia ha sido altamente satisfactoria para todas las partes implicadas. El alumnado del IES Pradolongo estaba caracterizado por su diversidad cultural y por una problemática incipiente por la existencia de bandas latinas.

Desde una perspectiva educativa, se cuestiona la diferenciación que se llevaba a cabo entre el alumnado que asistían a una escuela ordinaria y los que, por tener alguna discapacidad, acudían a una escuela de educación especial y se comienza a dar más importancia a la respuesta educativa dada por el centro escolar, en casos en los que existía una discapacidad o necesidad educativa en el alumno. De tal modo, se cambió el enfoque y se hizo responsable al sistema educativo de favorecer el aprendizaje y desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En este proceso, el profesorado adquiere un papel fundamental para transmitir y adaptar el conocimiento a la situación de cada individuo, teniendo en cuenta las diferencias en el proceso de aprendizaje de cada uno de ellos. Surge con ello, nuevas perspectivas pedagógicas y organizativas para atender la diversidad de los estudiantes (Marchesi et al., 2017). A su vez, surge la necesidad y la oportunidad de formar y preparar al profesorado con la finalidad de que estén capacitados para dar respuesta a las necesidades educativas de sus estudiantes y poder adaptar el contenido de la mejor manera posible. Y esta es una de las claves de la educación inclusiva, es necesario que se rediseñen entornos de aprendizaje más accesibles para que puedan llegar a todo el alumnado, puesto que la mayoría de los recursos no están orientados a las personas con diversidad funcional (Moreno et al., 2018).

Junto a estos planteamientos, se empieza a extender por todos los países una mayor sensibilidad hacia los derechos de las minorías raciales, culturales o lingüísticas y la necesidad de su inclusión en la sociedad (Marchesi, 2001a), que coincide con un proceso de cambio en la concepción de discapacidad en el ámbito educativo. En el plano conceptual, en vez de establecer un diagnóstico como “deficiente”, se aproximan a los alumnos con discapacidad a través del análisis de las necesidades educativas especiales, con la modificación del currículo, la organización de los centros, la formación de los profesores y el proceso de instrucción en el aula, para así poder facilitar la escolarización de los mismos en escuelas ordinarias (Marchesi et al., 2017). Al mismo tiempo que se facilita la educación de menores de 5 años con necesidades educativas especiales, debido la existencia de niños/as, que muestran ya signos de necesidades especiales al nacer o poco después (Aguilar, 1991), en cuyo caso una atención temprana es crucial para el desarrollo de las mismas. Así mismo, se recomendaba el aumento del número de aquellas escuelas que pudiesen dar ese tipo de atención especializada. Estas categorías promueven la idea de que todos los niños que están en la misma tienen similares necesidades educativas (Marchesi et al., 2017) cuando, en realidad, cada persona con discapacidad, o

persona con necesidades especiales, tiene necesidades distintas. Es en este momento, cuando se considera el término “necesidades educativas especiales” (Marchesi et al., 2017). El informe Warnock (1978) ha servido como referencia para la planificación y normativización de recursos educativos especiales en distintos países (Aguilar, 1991).

Se ha pretendido contribuir a la eliminación de la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles (Feito, 2002; Echeita, 2006; Echeita y Ainscow, 2011). Se parte de la base, de que la educación es un derecho básico para cualquier persona, y que, por ello, debe garantizar la igualdad de oportunidades a todo el alumnado (Marchesi, 2001a, 2001b). Además, considera la diversidad como enriquecedora para el grupo al mismo tiempo que favorece la interdependencia y cohesión social.

La UNESCO indica que la educación inclusiva tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado; para ello, es necesario el acuerdo y participación de toda la comunidad escolar: alumnos, profesores, familias, otros profesionales que trabajan en el centro, como el personal de la administración educativa. Además, de contar con el apoyo de la comunidad social inmediata, el barrio, el pueblo, sus vecinos e instituciones (Calvo, 2009). Partiendo de todas estas premisas y consideraciones, es necesaria la existencia de buenas vías de comunicación entre ambas comunidades (Parrilla y Susinos, 2004). Ainscow (2021) indica que:

la inclusión es como un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de exclusión de los mismos, sin olvidar, (...) que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas (p. 68).

Por tanto, no es un proceso que se circunscribe únicamente al sistema educativo, sino que está impregnado en la sociedad. Por ello, se pone de relieve la importancia de que en el proceso de inclusión hay muchos factores dentro del ámbito escolar y fuera de él, que hay que conocer para saber la influencia que ejercen y conseguir una mayor cohesión social. Es un continuo en el que participan tanto los alumnos como los profesores, los padres y los miembros de la comunidad educativa (Calvo, 2009). En este sentido, Ainscow (2021) pone de relieve que el proceso de inclusión conlleva una “mayor participación de los alumnos en las escuelas y una reducción de su exclusión de los currículos escolares, las culturas y las comunidades” (p. 68). En esta misma línea, el concepto de la participación queda también plasmado en autores destacados como Booth y Dyson. Dyson (2001) manifiesta la misma idea: “los estudiantes no pueden considerarse “incluidos” hasta que no adquieran las aptitudes necesarias para participar en la sociedad y en el empleo y/o hasta que la diferencia entre sus aptitudes y las de sus iguales sea considerable” (citado por Ainscow, 2021, p. 69).

Por tanto, en este contexto la mediación en el ámbito escolar puede facilitar la inclusión de las personas teniendo en cuenta que es un derecho que se sostiene desde el respecto a la diversidad humana. En este sentido, se pone de manifiesto que es necesario avanzar hacia políticas sociales que desarrollen programas

de mejora de la convivencia en las entidades escolares y la promoción de prácticas mediadoras educativas inclusivas, que contemplen la participación de todos, dentro del contexto escolar y extraescolar.

Esta propuesta se centra en línea con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, como un programa ambicioso y universal para erradicar la pobreza mediante el desarrollo sostenible para 2030. Dentro del ámbito educativo, se pone especial foco en la eliminación de las disparidades de género y en el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza. Este nuevo marco considera la construcción y adecuación de las instalaciones educativas tomando en cuenta a las personas en situación de discapacidad y las diferencias de género. El proyecto ApS, ha permitido relacionar la mediación con los siguientes ODS: 4. Educación, 5. Igualdad de Género, 10. Reducción de las desigualdades y, especialmente, el 16. Sociedades justas, pacíficas e inclusivas. La vinculación se encuentra en las distintas metas de los objetivos señalados anteriormente que están estrechamente interrelacionadas con la filosofía de la mediación. En este sentido el ODS número 4, quiere “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida permanente para todos”. Es decir, pretende conseguir una sociedad diversa e inclusiva donde se tengan en cuenta las diferencias individuales de las personas, ofreciendo atención individualizada y apoyo, tanto por parte de las familias como de los centros escolares, responsables del bienestar personal del alumnado. Existe una gran variedad de discapacidades y cada una de ellas se manifiesta de manera distinta en cada persona. Por ello, es importante el cuidado y la consideración de las diferencias individuales, con el fin de poder aportar una atención personalizada al estudiante, que vaya a mejorar su rendimiento en diferentes aspectos de su vida.

Método

La presente investigación ha seguido en un primer momento una metodología mixta con una revisión bibliográfica en bases de datos de revistas científicas, teniendo como referencia los autores Arksey y O'Malley (2005). Las bases de datos utilizadas fueron: Scielo, Dialnet, Latindex y Elsevier. Los criterios de búsqueda introducidos fueron: mediación escolar, educación inclusiva y objetivos de desarrollo sostenible, y no se obtuvo ningún resultado. Al no obtener ningún resultado, se incorporaron los siguientes descriptores: mediación escolar y educación inclusiva. Se han obtenido 8 publicaciones en formato artículo entre 2012 y 2019. Tras su lectura detenida se desestimaron 2 artículos por no tratar los descriptores establecidos, resultando seleccionadas las publicaciones que se reseñan en la tabla 1.

Tabla 1

Publicaciones seleccionadas para la revisión.

Autor/es	Artículo	Revista	País	Año
Fernández, Aleida y Vasco, Eloísa	Dinámicas del reconocimiento en las narraciones de jóvenes con discapacidades	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; 10 (1), 467-479	Colombia	2012
Anonymous	La promoción de la ciudadanía como clave de una intervención inclusiva y participativa	Cuadernos de Trabajo Social; 25 (2), 393-402	España	2012
Idáñez, María José Aguilar y Buraschi, Daniel	Formación en Trabajo Social con conciencia global y compromiso local: un caso de buena práctica educativa	Cuadernos de Trabajo Social; 27(2), 277-289	España	2014
Viana Orta, María Isabel López Francés, Inmaculada	Aportación de la mediación escolar a la igualdad y a la inclusión social	Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 8 (1)	España	2015
De Martino-Bermúdez, Mónica y López, Fernando	Jóvenes que no estudian ni trabajan en Uruguay. La experiencia del Programa Jóvenes en Red	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; 15 (2), 861-876	Colombia	2017
Bazán, Alejandro, De la Vega, Joaquín , Dreizik, Matías y Imhoff, Débora	Trayectorias de militancia y procesos de socialización política de estudiantes universitarios/as de Córdoba (Argentina)	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; 16(1), 297-313	Colombia	2018

Los resultados han facilitado la construcción del marco teórico de este estudio, sobre el concepto de aprendizaje servicio y educación inclusiva.

La experiencia desarrollada desde la Facultad de Trabajo Social donde han participado 5 estudiantes de la Universidad Complutense, que han manifestado su satisfacción en dicho proyecto, está en relación con los resultados de las anteriores investigaciones. Se ha buscado la sensibilización del alumnado de la asignatura hacia las posibilidades que ofrece la mediación en el contexto de la discapacidad, a través de diferentes vivencias grupales e individuales.

Resultados

Tras el análisis de las distintas bases de datos de revistas científicas se han elaborado las definiciones y conceptualizaciones sobre proyectos y programas que se definen como ApS, se considera que el Aprendizaje Servicio posibilita realizar proyectos de diversa índole; en ellos, los alumnos desempeñan un papel relevante en el diagnóstico, en la formulación de un plan de acción, en su seguimiento y en la evaluación. Así, tan

importante es el servicio solidario que se presta como la adquisición de objetivos curriculares con dicha actividad (Folgueiras et al., 2013). Estas autoras, señalan que la metodología ApS se ha expandido en el norte y sur de América, a partir de los noventa con el objetivo de vincular el currículo de la educación formal con las posibilidades educativas que ofrece el marco comunitario para lograr una educación más significativa y de interés para los alumnos (Folgueiras et al., 2013).

Entre las investigaciones realizadas sobre aprendizaje y servicio se destacan las señaladas en la tabla 2.

Tabla 2

Investigaciones sobre Aprendizaje-Servicio (Fuente: Folgueiras et al., 2013, p. 165)

Autores		Temática de la investigación
Annette	2005	El aprendizaje y servicio vinculado a la educación moral puede conducir a los alumnos a fomentar el deber y la responsabilidad social.
Galambos y Kozma	2005	Se estudian los fenómenos que favorecen odificultan la introducción de proyectos de APS en Hungría.
Bednarz et al.	2008	Se investiga—mediante un estudio de caso—diferentes proyectos que siguen metodologías participativas.
Acquadro, Soro, Biancetti y Zanotta	2009	Se investiga sobre la necesidad de establecer vínculos entre la universidad y el mundo del voluntariado y se describen las áreas específicas de acción local.
Higgins	2009	Tesis doctoral que evalúa un proyecto de APS que busca fomentar el desarrollo de una educación para una ciudadanía global.
Murphy	2010	Se estudia la relación entre el aprendizaje y servicio y la adquisición de competencias relacionadas con la educación para la ciudadanía.
Holdsworth y Quinn	2010	En este estudio se investigan los efectos que el voluntariado tiene en los estudiantes universitarios.
Reinders	2010	En esta investigación se comparan formas convencionales de enseñanza con la metodología de APS.

El concepto de educación inclusiva ha ido evolucionando a lo largo de los años. Existen cinco principios estipulados en la Declaración de Salamanca de 1994, que se utilizan en la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo, los que delimitan las características que debe tener la educación inclusiva, entre los que se encuentran los siguientes principios:

1. Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación.
2. Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
3. Los sistemas educativos deben ser teniendo en cuenta la diversidad existente.

4. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias.
5. Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias y construir una sociedad integradora (UNESCO, 1994).

Entre los diferentes acontecimientos que dieron forma al origen de la educación inclusiva como idea y compromiso internacional, llegando a formar parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO, se encuentra en primer lugar, la Conferencia Mundial en Jomtiem (Tailandia), donde se trataron temas dirigidos hacia la universalización de una enseñanza primaria y cuyo objetivo primordial era garantizar las necesidades básicas de aprendizaje de todos/as, así como de los grupos más vulnerables. Todo ello, ayudo a configurar la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Surge así, el concepto de Educación para Todos (EFA Education for All), usado por la UNESCO y diferentes organizaciones de cooperación internacional.

En los años 90, se llevaron a cabo diferentes investigaciones sociológicas y culturales, que señalaban las diferentes dificultades de aprendizaje de aquellos alumnos, que viven en contextos sociales y culturales desfavorecidos (Martín y Marchesi, 2014), además de los alumnos inmigrantes que proceden de otros países, poniendo en riesgo su adaptación escolar y el posterior éxito en los diferentes ámbitos, tanto social, como escolar y familiar (Arnaiz, 2004).

En segundo lugar, la Declaración de Salamanca en 1994. En 1994 se organiza la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, en Salamanca (España), con el fin de promover y ampliar el objetivo de la Educación para Todos. A esta conferencia asistieron 92 representantes de diferentes gobiernos, más 25 organizaciones internacionales (Declaración de Salamanca, 1994). En ella se examinó los cambios fundamentales de política educativa necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora (UNESCO, 1994), poniendo especial énfasis en la accesibilidad y calidad de la educación de todos los niños/as, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación.

La conferencia de Salamanca supuso el comienzo y las bases hacia un nuevo camino de la educación. Se destacó la importancia de atender a la diversidad, a los alumnos/as con necesidades educativas especiales, impulsando el desarrollo de la escuela inclusiva (MINEDUC, 2005) De este modo, se incitó, a los diferentes estados y gobiernos de Europa, América Latina y el Caribe, a crear políticas educativas, presentando nuevos retos a la educación, donde cada país habría de implementarlos de acuerdo con sus propios recursos humanos, tecnológicos y materiales (Sarto y Venegas, 2009).

Conclusiones

Desde una vertiente teórica, el concepto de educación inclusiva ha sido definido por diferentes autores a lo largo de los años. Esta situación puso de manifiesto la necesidad de llegar a un acuerdo entre países, para así poder establecer políticas comunes y llevar a cabo cambios hacia un mismo objetivo.

La mediación educativa en el contexto universitario para la inclusión de personas con necesidades especiales, a través del ApS permite al alumnado adquirir las competencias para la gestión pacífica de los conflictos, en respuesta a los retos que se encuentran las personas con discapacidad en su vida.

Los resultados obtenidos nos llevan a demostrar que las publicaciones sobre la utilización de la mediación tienen una trayectoria más amplia fuera de nuestras fronteras. El principal logro en este tipo de experiencias es el protagonismo de los implicados en la resolución de sus problemas y la transformación de sus relaciones sin acudir a juzgados para conseguir acuerdos.

La consolidación de estas experiencias depende de planes que favorezcan la creación de convenios entre la universidad e instituciones dispuestas a colaborar.

La alta satisfacción de los estudiantes que han participado en esta experiencia, demuestra la eficacia de esta metodología. El estudiantado que han participado se ha sentido especialmente satisfechos por haber adquirido unos aprendizajes a partir de su colaboración en el Instituto promoviendo y enseñando mediación a los estudiantes. Además, han relacionado la teoría y la práctica, de la asignatura demandando más contenidos. Evidentemente, estos dos aspectos que han causado mayor satisfacción están unidos y no se hubiesen podido dar sin la relación generada entre profesores, entidades y estudiantes.

La definición proporcionada por la UNESCO en 2005 sigue teniendo vigor sobre la consideración de educación inclusiva ya que “permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos (...). La mediación contribuye a la sensibilización del alumnado hacia el logro de los ODS, permitiendo visibilizar la necesidad de una sociedad más inclusiva y equitativa donde se eliminen las desigualdades sociales. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en su Agenda 2030, no contempla la utilización de la mediación escolar en su objetivo 4 sobre educación inclusiva.

El objetivo del Proyecto de ApS ha permitido trabajar hacia la inclusión educativa y presentar al alumnado las respuestas que se pueden ofrecer desde la utilización de la mediación. La mediación favorece que las partes implicadas puedan responder de forma apropiada al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. Representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes (UNESCO, 2005).

La mediación y la metodología ApS permiten avanzar hacia la inclusión educativa de las personas con necesidades especiales.

Financiación: Este trabajo está financiado por fondos europeos, a través del Programa ERASMUS+, en el marco del proyecto europeo 2020-1-FR01-KA203-079934 y apoyado por fondos nacionales a través de la FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., en el ámbito del proyecto UIDB/00736/2020.

Referencias

- Ainscow, M. (2021). Inclusión educativa una agenda de reforma global. *Cuadernos de pedagogía*, 526, 68-73.
- Aguilar, L. A. (1991). El informe Warnock. *Cuadernos de pedagogía*, 197, 62-64.
- Aguilar, M. J., y Buraschi, D. (2014). Formación en Trabajo Social con conciencia global y compromiso local: un caso de buena práctica educativa. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(2), 277-289. https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2014.v27.n2.44557
- Arksey, H., y O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7(2), 25-40.
- Bazán, A., Vega, J. D. L., Dreizik, M., y Imhoff, D. (2018). Trajetórias de Militâncias e processos de socialização política de estudantes universitarios de Córdoba (Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 297-313. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16118>.
- Calvo, M. I. (2009). Participación de la comunidad. En M. P. Sarto y M. E. Venegas (Coords.), *Aspectos clave de la educación inclusiva* (pp. 41-57). Salamanca: INICO.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Feito, A. R. (2002). *Una educación de calidad para todos*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Fernández, A., y Vasco, E. (2012). Dinámicas del reconocimiento en las narraciones de jóvenes con discapacidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 467-479.
- Folgueiras, P. Luna, E., y Puig, G. (2013), Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 59-185. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158-17207. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>.
- Marchesi, A. (2001a). Presente y futuro de la reforma educativa en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, (27), 57-76.
- Marchesi, A. (2001b). Dilemas y condiciones de las escuelas inclusivas. En A. Sipán, (Ed.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI* (pp.143-152). Zaragoza: Mira.

- Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. (2017). *Desarrollo psicológico y educación: respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Martin, E., y Marchesi, A. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza.
- Martino-Bermúdez, D., y López, F. (2017). Jóvenes que no estudian ni trabajan en Uruguay. La experiencia del Programa Jóvenes en Red. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 861-876. <https://doi.org/10.11600/1692715x.152050203201>
- MINEDUC (2005). *Política Nacional de Educación Especial*. Santiago, Chile: Maval. Extraído el 25 de mayo de 2022 desde http://www.mineduc.cl/index0.php?id_portal=20.
- Moreno, N., Tovar-Caro, E., y Cabedo, R. (2018). *Systematic review: OER and disability*. Comunicación presentada en el 2018 IEEE 5th International Congress on Information Science and Technology (CiSt). Recuperado de <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=8596659>
- Munuera, P. (2013). Mediación con personas con discapacidad: Igualdad de oportunidades y accesibilidad de la justicia. *Política y Sociedad*, 50, 163-178.
- Munuera, P. (2017). *Mediación Laboral en la inclusión de las personas con discapacidad*. Zaragoza: Editorial Certeza.
- Munuera, P., y Costa, A. M. (2020). La mediación como disciplina científica: El espacio profesional y académico. *Mediaciones sociales*, 19, 1-9. <https://doi.org/10.5209/meso.70817>
- Parrilla, A., y Susinos, T. (2004). El desafío de la educación inclusiva a las exclusiones en los sistemas y comunidades educativas. En J. López, M. Sánchez y P. Murillo (Eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 80 Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp.195-200). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Sarto, M. P., y Venegas, M. E. (Coords.) (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca: INICO.
- UNESCO (1994). *Final Report: World Conference on Special Needs Education: access and quality*. París: UNESCO.
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>.
- Viana, M. I., y López, I. (2015). Aportación de la mediación escolar a la igualdad y a la inclusión social. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(1), 14-26.

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL MEDIADOR EUROPEO: UNA VISIÓN DESDE LA ACADEMIA

Emilia Iglesias Ortuño, Emilia de los Ángeles Ortuño Muñoz y Manuela Avilés Hernández

Universidad de Murcia

Introducción

El aprendizaje por competencias va más allá del aprendizaje mediante la adquisición de conocimientos, pues, como indica Iglesias (2015),

se trata de acompañar la posesión de nociones e ideas básicas y especializadas sobre una materia con un desarrollo individual que conduce a quien estudia por una serie de niveles de aprendizaje, desde el inicial en el que el alumno se sensibiliza con los conceptos, el elemental en el que el alumno conoce y domina los contenidos de cada materia, el autónomo en el que el alumno es capaz de aplicar sus conocimientos y estudiar su impacto y sus resultados y por último el experto, en el que el alumno es capaz de ser crítico, contrastar teorías y extraer de las nuevas corrientes teóricas las conclusiones y opiniones más favorables para su desempeño profesional (p. 54).

Con respecto a la formación por competencias, Hernández *et al.* (2009) indican que “una formación basada en competencias se estructura de la siguiente manera

Debe garantizar el saber, que lleve al profesional al dominio integrado de los conocimientos teóricos y prácticos de un puesto de trabajo (desarrollo profesional); el saber hacer, donde los procedimientos que se poseen garanticen la calidad productiva cuando se entremezclan con los saberes. Y el saber ser y estar o dominio de la cultura del trabajo y del ámbito social que se une a la participación en los asuntos productivos y sociales (p. 316)

Al respecto sistematizan González y Wagenaar (2003) el proceso de aprendizaje por el que se adquieren las competencias, de la siguiente forma

Las competencias y las destrezas se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir los a los otros y vivir en un contexto social) (p. 80)

Por todo esto, el Espacio Europeo de Educación Superior requiere, como indica De Juanas (2010) la incorporación de las competencias mediante una reforma educativa universitaria de metas ambiciosas. Estas metas “están asociadas a nuevas visiones de la enseñanza y el aprendizaje centradas en el desarrollo de las

capacidades de los estudiantes y en las competencias necesarias del personal docente para proporcionar una formación tendente a la excelencia” (De Juanas, 2010, p. 172).

La tendencia actual de la formación específica en Mediación de conflictos

Del estudio de las diversas propuestas formativas de diversos autores (Barsky, Este y Collins, 1996; Boqué, 2013; Fernández, 2009; Folberg y Taylor, 1997; Marshal, 2006) podemos deducir que existen tipos determinados de competencias, según las acciones que realizará a la persona, siendo estas generales, específicas e individuales. Las generales son aquellas que permiten al individuo ser activo en su aprendizaje y a su actividad educativa: Capacidad de planificación; Adaptación de la teoría a la práctica; Capacidad para comprender y hacer una crítica a lo estudiado. Las específicas son aquellas que permiten al individuo aprender la actividad específica de la mediación en cuanto a su base teórica y práctica: Capacidad para el desempeño del rol mediador; Respeto por el código ético reconocido; Capacidad para distinguir el rol mediador de otras disciplinas. Las competencias individuales son aquellas que permiten a la persona ejecutar su rol profesional con talante activo hacia las partes en conflicto: Capacidad para mantener relaciones profesionales eficaces; capacidad para promover la confianza en las partes en conflicto; la competencia para la formación continua. A partir de estas ideas consensuadas que son la base para la configuración de los planes de estudio específicos de Mediación en España a nivel de Posgrado, se observa una oferta formativa actual diversa que supone que el grupo de profesionales en mediación se caracterice por una formación y perfil heterogéneos.

En la actualidad, la literatura de referencia describe el perfil de la persona mediadora, sus características y aptitudes e incluso las habilidades y funciones precisas para su desempeño. Así mismo, explica Iglesias (2015, p. 104) esta bibliografía se ampara en la normativa vigente al respecto. Europea, Estatal o Autonómica, la normativa remarca la necesidad de un profesional formado específicamente en mediación para dar respuesta a la demanda social. Sin embargo, detectamos importantes diferencias que evidencian una falta de consenso y marcan la necesidad de un elemento unificador, un instrumento que recoja el perfil profesional, las competencias precisas, el tipo de formación que debe adquirirse, los contenidos de la misma y los principales aspectos del aprendizaje práctico.

Método

El proyecto LIMEDIAT [Grado Europeo en Mediación para la Inclusión Social] está enmarcado en el programa Erasmus+ que, como indica su Guía (2019, p. 5) “ busca fomentar y apoyar la utilización eficiente de potencial humano y social europeo atendiendo al principio del aprendizaje permanente de carácter formal e informal” tiene como objetivo principal elaborar una propuesta integradora, homogénea pero a la vez adaptada a las necesidades locales, con enfoque internacional, intercultural y de aplicación a los conflictos sociales actuales. Como punto de partida para este propósito, el proyecto ha realizado un estudio sobre el estado del arte sobre la formación en mediación con base al modelo de competencias para hallar diferentes propuestas y modelos desde los que sentar las bases de un futuro Grado Europeo en Mediación Social.

Si bien es importante tener presente el devenir de la composición de los programas formativos de posgrado específicos en mediación, también resulta importante conocer el nicho de ejecución de las personas egresadas, para lograr concordancia entre competencia desarrollada académicamente y competencia requerida en campo.

Así pues, uno de los objetivos que se planteó el proyecto LIMEDIAT, de forma simultánea a la identificación de las principales competencias propuestas en acciones formativas vigentes en España mediante la técnica de Análisis Documental, fue Conocer la proyección profesional de la mediación y su transcendencia social desde el punto de vista de expertos. Lo que se pretende lograr con este objetivo es un imaginario sobre el perfil profesional mediador, en el conjunto de profesiones sociales y desde el punto de vista de expertos mediadores y formadores del ámbito académico.

Diseño

Este trabajo constituye un estudio exploratorio con base en metodología cualitativa. Según Hernández et. al (2014, p. 91) “los estudios exploratorios en pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismos. Generalmente determinan tendencias, identifican áreas, ambientes, contextos y situaciones de estudio, relaciones potenciales entre variables”. A continuación se describen los objetivos de investigación así como las categorías de análisis desglosadas en indicadores.

Tabla 1

Objetivos de investigación

OBJETIVO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	INDICADOR PARA INSTRUMENTO
Objetivo General 2: Conocer la proyección profesional de la mediación y su transcendencia social desde el punto de vista de expertos.	O.E. 2.1 Determinar los espacios de ejecución del rol mediador y la empleabilidad percibida por los expertos.	Espacios de desempeño	Público/Privado y Ámbitos
		Vinculación institucional con Servicios Sociales y Justicia	Intrajudicial/extrajudicial
			Voluntariado/Contratado
			Visibilidad en el organigrama
		Dedicación	Ejercicio profesional
	O.E. 2.2 Definir la relevancia del rol mediador para el bienestar social y la convivencia colectiva.	Reconocimiento del rol profesional de la mediación	Percepción de otras profesiones sobre el mediador
			Percepción de los usuarios
		Mediación y otras profesiones sociales	Similitudes y diferencias para la diferenciación interprofesional
			Estrategias de trabajo colaborativo
		Mediación y formación específica	Conflictología
			Mediación y Cultura de Paz
		Mediación y Reparación del Daño/Justicia restaurativa	

En la Tabla 1, de elaboración propia, se muestran las categorías de estudio para cada uno de los objetivos planteados. Esta categorías determinarán la configuración del instrumento de obtención de la información. Para lograr el objetivo propuesto, se propone la técnica de Grupo Focal o *Focus Group* que, como explica Chávez (2000, p. 129) es “adoptada para construir identidades imaginarias homogéneas que resultan equivalentes y conmutables a partir de los elementos que la constituyen”. Agregan Huertas y Vigier (2010,

p.181) que “resulta especialmente conveniente para recabar datos relativos a las opiniones, creencias, percepciones, intereses y actitudes de un grupo de personas implicadas en un determinado objeto de estudio”. Para la ejecución de esta técnica, incorpora Folgueiras (2016, p. 3) que “se decide de antemano qué tipo de información se requiere y en base a ello – de igual forma – se establece un guión de preguntas”. Así pues, el instrumento de obtención de datos resultó una guía de entrevista semi-estructurada, elaborada a partir de las categorías de análisis anteriormente referidas en la Tabla 1.

Perfil sujeto de estudio

El perfil¹⁷ general de participantes que se contempla para este estudio obedece a tres criterios principales: perfil académico (título de doctor); perfil docente (formador/a de mediadores/as); y relación con organizaciones profesionales mediadoras.

Trabajo de campo

Este grupo de discusión se convocó con el fin de dar respuesta al segundo de los objetivos generales diseñados metodológicamente en el marco del primer bloque de trabajos de investigación del proyecto LIMEDIAT. Este objetivo busca construir, desde una perspectiva hermenéutica, la profesión mediadora y su ejercicio actual, con especial interés por cómo los/as expertos/as en formación en mediación conciben las posibilidades futuras de esta actividad profesional dentro del conjunto de profesiones sociales.

Para dar respuesta al objetivo descrito, se ha pretendido conducir el discurso de los/as participantes hacia dos grandes apartados, por un lado, la empleabilidad y ejecución de la actividad profesional mediadora y por otro lado, el rol mediador y su incidencia en el bienestar social. Además, dado el objetivo principal de este proyecto europeo LIMEDIAT; una parte del GD ha ampliado el foco de interés y se ha orientado hacia la visualización por parte de los/as expertos/as participantes de los contenidos formativos que requerirá un/a estudiante del Grado en gestión de conflictos y mediación que busca diseñar el consorcio de universidades participantes.

Resultados y discusión

Los resultados que se muestran a continuación ofrecen las percepciones y discursos de las personas participantes al respecto de los espacios de ejecución del rol mediador y la empleabilidad percibida por los expertos.

Institucionalización y ejercicio profesional

Los/as participantes en el estudio coinciden en que, en la actualidad, las instituciones públicas que más interés tienen en la aplicación de proyectos de mediación de transcendencia social son las entidades locales (ayuntamientos)

¹⁷ El grupo de informantes fue compuesto finalmente por 5 personas, miembros de CUEMYC y/o GEMME; formadores/as de mediadores en las distintas acciones formativas actualmente vigentes en España; especialistas en campos como la psicología, el derecho, trabajo social. Investigadores/as en el ámbito de la Cultura de Paz, Ciencias Sociales, Conflictología y Ciencia Jurídica.

E2 Por supuesto las administraciones locales está claro que cada vez lo están reclamando muchísimo más, toda el área social creo que ahora mismo están como muy sensibilizados. De hecho, yo creo que habrá que pensar que tendrán que instaurar una política social que tenga que ver con ese aprendizaje a la comunidad sobre la propia responsabilización de las actuaciones de uno y de los ciudadanos y el efecto de su acción en los demás.

En muchos casos no se trata de la creación de una oferta pública de servicios de mediación, sino de la convocatoria pública de entidades del tercer sector que, en un proceso de concurrencia competitiva, presentan una propuesta a las entidades locales para lograr financiación pública a su actividad, por lo que prestarán un servicio público.

E 3 En País Vasco hay una apuesta bastante sólida en cuanto a financiación de proyectos de mediación, dentro de luego la libertad y la independencia que tenemos porque recibimos financiación pero no es una actividad que vamos a decir que esté controlada. Somos empresas que concursamos para conseguir financiación.

E 4 En el ámbito municipal uno de los primeros de los trabajadores externos a la administración que fueron identificados fueron la gente del ámbito de la mediación

Otro elemento interesante que destacar es la formación especializada sobre mediación a actores sociales que podrán incorporarla a su rol en el seno institucional. Por lo que describen los/as participantes, no se trata de que estas personas medien de una manera formal, sino de que difundan, sensibilicen y orienten a la población hacia servicios de mediación especializados.

E 1 Cuando hablamos por ejemplo de la mediación policial, muchas veces esto se conecta con la mediación no porque la hagan los policías sino porque la policía colabora siendo un transmisor y un buen derivador para estas unidades municipales. Por tanto yo creo que ahí hay un sector importantísimo

Pero, si bien es cierto que del discurso de los/as participantes queda clara la necesidad de una vinculación, pertenencia y visibilidad institucional de la actividad profesional mediadora, también se percibe la importancia del emprendimiento para el ejercicio de la mediación.

E 4 la gente que tiene una capacidad de ser emprendedora y que tenga capacidad de adaptarse y de ver los cambios como un reto esa gente va a trabajar, esa gente va a trabajar en mediación y lo va a conseguir y la gente que quiere un sueldito de funcionario para fin de mes posiblemente no consiga ser mediador ni ser otra cosa.

Vinculación Institucional

Con respecto a la actividad profesional mediadora en el entorno Jurídico, los/as participantes coinciden en reconocerla como un elemento extra en el entramado judicial, pero de oportunidades concretas, definidas y finitas dentro de la complejidad de este sistema. Consideran, no obstante, que contribuye a la

divulgación de la mediación como alternativa a la gestión de conflictos, pero no se determina como el entorno principal ni prioritario para el ejercicio profesional mediador.

E 2 el mundo de la justicia sigue estando muy sensibilizados al tema de mediación, otra cosa es que se entienda de una manera o de otra, que estemos hablando de qué según el contexto donde esté ubicado tendría unas características de una manera o de otra, pero sí es cierto que con esto de regular, [...] sí es verdad es que la regulación lo que está haciendo es extender más el conocimiento de la mediación por parte de un sector de profesionales que a lo mejor antes si no hubiera habido esto no se hubiera planteado

E 3 En el ámbito intrajudicial en el País Vasco ha sido posterior y tiene la relevancia que tiene. Por eso digo que yo aquí insisto mucho en lo extrajudicial, no solo familiar, también el ámbito social comunitario

Dedicación exclusiva

Cuando se plantea esta pregunta, se observa que es un tema delicado y que, además, no ha cambiado demasiado en los últimos años. Los/as participantes coinciden en que la dedicación exclusiva a la mediación la disfrutaban sólo unos pocos en España, junto a aquellos que se dedican a la mediación y además son formadores/as, este segundo grupo más numeroso pero que generalmente se inclina más por la actividad docente.

E 1 yo creo que ahora mismo ganarse la vida como mediador hoy por hoy es inviable, pienso, salvo algunas personas que lógicamente están....Quiero decir que en términos generales, no quiero decir que nadie..., lo que digo que en términos generales,

E 2 muchos de los que viven en mediación combinan el tema de la mediación con formación, etc, etc...que aunque sea de mediación no es trabajar de mediador.

Estas apreciaciones tan rotundas manifiestan la necesidad de crear una formación amplia en estudios de gestión del conflicto, en la que las personas egresadas podrán realizar la actividad mediadora como tal pero, además, tendrán competencias en otros elementos que permitirán desarrollar un perfil profesional más amplio y con mayores oportunidades de desempeño profesional.

E 4 las personas habilitadas para trabajar en gestión de conflictos yo tengo la sensación de que en estos momentos pueden tener mayores posibilidades que simplemente la mediación que siempre queda como un poco más restringida y limitada por su propia esencia

E 5 cada vez más se está contratando a personas o hay más interés en personas que están formadas en mediación aunque lógicamente no son contratadas como mediadoras. Es decir, la formación, el currículum con formación en mediación está abriendo muchas puertas para poder por ejemplo trabajar en contextos sociales.

Algo que destaca en el discurso de los/as expertos/as es la disconformidad con la estrategia de actividad profesional mediadora voluntaria, en especial en las instituciones jurídicas. Esta estrategia, muy aplicada en Francia, se considera un problema pues no se trata de un entrenamiento práctico (prácticas curriculares) o perfeccionamiento (prácticas extracurriculares) sino que hace referencia al desempeño de una actividad profesional de forma no remunerada.

E 4 Yo voy a ser muy rápido, me parece que eso se llama fraude de ley, cuando una persona que está habilitada para hacer un trabajo se la contrata para trabajar sin cobrar para mí eso es un fraude de ley. Otra cosa es hacer prácticas mientras uno se está formando

E 5 En eso creo que muy brevemente podemos estar todos muy de acuerdo. Pienso lo mismo.

Rol mediador para el bienestar social y la convivencia colectiva

Los resultados que se muestran a continuación ofrecen las percepciones y discursos de las personas participantes al respecto de la consideración de la profesión mediadora en el conjunto integrado de profesiones sociales y los elementos diferenciadores que incorporar en la oferta formativa.

Vinculación profesional con otras profesiones sociales

Los/as participantes explican que la profesión mediadora se incluye dentro del conjunto de profesiones sociales, entre las que no hay una clara separación o diferenciación en su ejecución al compartir algunas de sus funciones y varias de sus competencias. Particularmente apuntan al Trabajo Social como profesión con estrecha relación con la profesión mediadora. No obstante, no se considera esto un problema para las dos actividades profesionales pues cada una de ellas se percibe e identifica con identidad propia y esto motiva su propia diferenciación en el mercado de trabajo.

E 2 yo creo que es muy difícil que establezcamos las líneas de profesiones sociales que se acercan mucho a todo el mundo mediador y que en algunos casos pues tienen más que ver con el aspecto psicológico o con el aspecto legal

E 4 respecto al trabajo social y tal y también pensaba que hay evoluciones que son como naturales de ciertas profesiones y cuando yo empecé a estudiar psicología, claro, conocí a muchos profesores míos que se habían formado en filosofía que era la carrera y luego apareció la asignatura de psicología

Pero sí se considera que la profesión mediadora deba asumir, al menos, un elemento distintivo o diferenciador del resto de disciplinas con las que puede compartir funciones, con el objetivo de construir una identidad en el conjunto social.

E 1 yo creo que el ser un dinamizador de convivencia o un especialista en convivencia sí haría una diferenciación bastante clara por ejemplo a un trabajador social, incluso a un psicólogo social. Tendría otras características, es verdad que se basaría en algunos de los aspectos formativos que pudieran tener los anteriores, pero sería un especialista concreto en esos elementos.

Formación para la profesión mediadora

En el momento de proponer un conjunto teórico-epistemológico para el perfil profesional que estudiaría el Grado que se quiere diseñar en este proyecto, los/as expertos/as participantes aportan las siguientes ideas:

E 1 fuerte formación también social, tendrá que tener alguna formación también jurídica y eso es lo que puede darle un contenido epistemológico a un grado. Por supuesto que la cultura de la paz y todas estas cuestiones y más. Porque al hablar de convivencia ya estamos hablando de un conocimiento que va desde psicología cognitiva, psicología social, conocimiento de funcionamiento de las emociones, del tema de la motivación, las relaciones interpersonales, algo de sociología.

E 2 abrir el abanico de formación a digamos una cultura de paz, a resolución de conflictos más amplio y tal a mí me parece perfecto.

E 3 sin duda, todo ese marco paradigma que pasa por justicia restaurativa y tal, sin duda la epistemología es básica, a mí me da una tristeza cuando me cuanta alguien que ha estudiado mediación y ha ido a la ley 5/2012 y todavía no se ha enterado qué es el conflicto y sus dimensiones

E 4 También la ética me parece fundamental y otra cosa en la cual la gente del mundo de la mediación no tiene mucha formación y me parece importante es lo que tiene que ver con la psicología de lo grupal.

E 5 cuando piensas en un grado nuevo hay que tener en cuenta los requisitos, las limitaciones que de alguna manera pone la propia estructura del sistema educativo. Entonces estaba pensando dónde se ubicaría un grado en mediación. Me imagino que estaría ubicado dentro de Ciencias Sociales, supongo, y claro cuando eso lo traspasas a los programas y a los planes académicos pues hay una serie de requisitos que vienen impuestos por el propio sistema y a llenarse de contenidos generales que lógicamente no tienen nada que ver de entrada con la mediación, igual que le pasa pues a alguien que empieza por ejemplo un grado en psicología, que al menos es lo que yo conozco más de cerca, y en primero y en segundo ven cosas muy generales y cuando terminan cuarto pues muchas veces tienen esa sensación de que yo quería ser psicólogo pero voy a tener que hacer un máster para saber trabajar en psicología y para poder incorporar esos contenidos a los que hacía referencia

Las aportaciones de los/as expertos/as muestran un diseño para una profesión con potencial, capaz de ejecutar funciones más allá de la aplicación de la mediación y con componente emprendedor.

Conclusiones

Con respecto al primer objetivo de investigación planteado, consistente en *determinar los espacios de ejecución del rol mediador y la empleabilidad percibida por los expertos*, las narrativas de las personas participantes arrojan que las administraciones locales cada vez más están incorporando iniciativas sociales que incorporan la figura mediadora en el conjunto de profesionales sociales. Esto, aunque si bien depende de la

voluntad local, se percibe en aumento en los últimos años, situación que supone que las entidades locales reclaman perfiles mediadores para colaborar con las iniciativas de autodeterminación ciudadana. No obstante y, a pesar de esta creciente demanda de la figura mediadora, las personas participantes dejan claro el enorme componente emprendedor que tiene la acción profesional mediadora. Es decir, si bien se observa cierto interés en las entidades locales, el gran espacio de oportunidad laboral para los/as egresados de estudios de mediación es el emprendimiento de cuantas formas sea posible.

Así pues, de este primer objetivo se puede deducir que la competencia emprendedora debe incorporarse a los programas formativos específicos en mediación desde, por ejemplo, materias como la gestión de proyectos sociales, el ejercicio libre, la innovación social, la construcción y dinámica de empresas sociales, etc.

Con respecto al segundo objetivo de investigación planteado, consistente en definir la relevancia del rol mediador para el bienestar social y la convivencia colectiva, las narrativas de las personas participantes arrojan que el/la egresado/a de los estudios específicos en mediación formará parte del conjunto de especialistas que integran las profesiones sociales, profesiones que si bien en currículo académico son identificables, reconocibles y diferenciables, en la práctica se diluyen. Explican los/as participantes que es difícil trazar la línea divisoria entre diferentes intervenciones profesionales sociales, más si cabe cuando se trabaja desde equipos interdisciplinarios. Lo que se considera necesario es establecer el elemento diferenciador de cada una de estas figuras o, en otras palabras, el rubro de dominio específico de cada una de ellas. En el caso de la mediación, los/as participantes destacan la competencia para el análisis y gestión de los conflictos sociales, promoción de la convivencia, el impulso de la Cultura de Paz y la reparación del daño.

De este segundo objetivo se puede deducir la necesidad de incorporar elementos que actúen como sello distintivo o diferenciador de la profesión mediadora respecto del resto de profesiones sociales. Desde las acciones formativas se debe procurar formación en elementos como la conflictología, cultura de paz y reparación del daño, además de las habituales o clásicos aportes teórico-prácticos de referencia para lograr diferenciar la profesión y otorgarle interés social para la convivencia social pacífica.

A modo de conclusión de cierre del presente estudio, se puede deducir que la creación de una formación nueva sobre gestión de conflictos debe enfocar la mediación como un componente más, no como el único, acompañado de un conjunto de conocimientos propios de la rama de conocimiento de las Ciencias Sociales relacionados con la psicología, antropología, ciencia política o intervención social, a los que agregar la información especializada en conflictología, cultura de paz y justicia restaurativa. Además, debe estar muy presente el modelo educativo europeo en el que la ética, la deontología y las competencias autoimplicativas de bienestar profesional deben abordarse de forma transversal.

Referencias

- Barsky, A., Este, D., y Collins, D. (1996) Cultural competente in family mediation. *Mediation Quarterly*, 13(3), 167-178.
- Boqué, M. C. (2013). La mediación como disciplina y como profesión. El perfil competencial del mediador. En R. Castillejo (Dir.) y C. Torrado (Coord.) *La mediación, nuevas realidades, nuevos retos: análisis en los ámbitos civil y mercantil, penal y de menores, violencia de género, hipotecario y sanitario*, (pp. 41-100). Barcelona: La Ley.
- Chávez, M.G. (2000). Apuntes metodológicos sobre el papel de la técnica de grupo de discusión en la construcción de conocimiento científico. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 6(12), 127-149.
- Comisión Europea (2019). *Erasmus+. Guía del programa*. Versión 1 (2020). Recuperado de <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/erasmusplus-programme-guide>.
- De Juanas, Á (2010). Aprendices y competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Psicología y Educación*, 1(5),171-186.
- Fernández, S. (2009). *Teoría y Práctica de la Mediación. La Gestión Alternativa de los Conflictos Sociales*. Murcia: Editum.
- Folberg, J., y Taylor, A. (1997) *Mediación: resolución de conflictos sin litigio*. México D.F.: Limusa.
- Folgueiras, P. (2016). La entrevista. Técnica de recogida de información: La entrevista. *Disposit Digital* [Revista Digital] http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista_pf.pdf
- González, J., y Wagenaar, R. (2003) *Tuning educational structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto-University of Groningen.
- Hernández, F., Martínez, P., Martínez, M., y Monroy, F. (2009) Aprendizaje y competencias. Una nueva mirada. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 20(3), 312-319
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill.
- Huertas, E., y Vigier, F. J. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: Dos casos de su aplicabilidad. *Entreculturas*, 2, 181-196.
- Iglesias, E. (2015). *Las competencias para el ejercicio profesional mediador. Estudio de la actualidad formativa catalana en materia de mediación*. [Tesis Doctoral] Murcia: Editum
- Marshall, P. (2006) Emotional competente and the mediator. *ADR Bulletin*, 9(2), 1-7

ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTO Y PERDÓN EN ADOLESCENTES¹⁸

Verónica Marcos, Dolores Seijo y Mercedes Novo

Unidad de Psicología Forense, Universidad de Santiago de Compostela

Introducción

La adolescencia es una etapa crítica para el desarrollo de un individuo, en la cual se producen importantes cambios físicos, psicoemocionales y sociales (Özdemir et al., 2016; Viejo y Ortega-Ruiz, 2015) que afectan a la forma de resolver los conflictos en las relaciones entre los/as adolescentes.

Recientemente se ha incrementado el interés científico en el estudio de los medios de resolución de conflictos (García-Raga et al., 2018), constatándose la existencia de tres tendencias en resolución de conflictos (colaborativa, pasiva y agresiva) (Fariña et al., 2021). En esta línea, estudios previos evidencian que la población adolescente emplea en mayor medida los medios pasivos y los medios agresivos (Gao et al., 2017), a pesar de que los medios colaborativos son los más adecuados para establecer comunicaciones efectivas (Bonache et al., 2017). Asimismo, investigaciones anteriores apuntan diferencias en función del género (Garaigordobil et al., 2016; Marcos et al., 2020) y/o edad (Courtain y Glowacz, 2019; Sutiyo, 2018), a diferencia de otros estudios que reflejan lo contrario (Hatun y Serin, 2021; Missotten et al., 2017).

De acuerdo con la literatura, los medios de resolución de conflictos se relacionan con diversos factores individuales y contextuales (p. ej., autoestima, ajuste psicológico, etc) (Barcaccia et al., 2017; Van der Wal et al., 2016). Particularmente, algunos estudios exploraron la relación entre la resolución del conflicto y el perdón (Çelik e Ertürk, 2021; Fariña et al., 2017; Flanagan et al., 2012), reflejando que el perdón, configurado en sus tres dimensiones, el perdón a uno mismo, el perdón a los demás y el perdón a las situaciones (Thompson et al., 2005), guarda relación con los medios colaborativos de resolución de conflictos (Fariña et al., 2017). Además, se señalan diferencias según el género y la edad en cada una de las dimensiones del perdón (Maganto y Garaigordobil, 2010).

A este respecto, el proceso del perdón se asocia con el ajuste psicológico de forma positiva (Tenklova y Slezackova, 2016), de modo que el perdón produce un cambio positivo en las emociones, pensamientos y comportamientos (Çelik y Ertürk, 2021), vinculándose, a su vez, con la resolución pacífica de conflictos (Fariña et al., 2017).

¹⁸ **Agradecimientos:** Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Universidades dentro del programa *Formación de Profesorado Universitario* (FPU19/00399).

Partiendo de estas consideraciones previas, la presente investigación examina los medios de resolución de conflictos (colaborativos, pasivos y agresivos) y las dimensiones del perdón (perdón a uno mismo, perdón a los demás y perdón a las situaciones) en una muestra de adolescentes, así como posibles diferencias según el género y el rango de edad; con la finalidad última de promover un mayor conocimiento sobre estas variables de cara a la implementación de programas que versen en desarrollar este tipo de competencias.

Método

Participantes

La muestra de este estudio está constituida por 431 participantes, 243 chicas (56.4%) y 188 chicos (43.6%), con un rango de edad entre 13 y 20 años ($M = 15.70$; $DT = 1.07$). Respecto al curso académico, el 23.30% estudia 3ºESO, el 28.4% se encuentra en 4ºESO, el 33.7% está en 1ºBachiller, el 12.8% se ubica en 2ºBachiller y el 1.9% cursa FP básica. Sobre el tipo de centro escolar, el 73.8% estudia en un centro público, frente al 26.2% que se encuentra en un centro privado, de la comunidad autónoma de Galicia.

Diseño y procedimiento

Se llevó a cabo un estudio *ex post facto* con la finalidad de examinar los medios de resolución de conflicto y las dimensiones del perdón en una muestra con población adolescente, así como posibles diferencias según el género y el rango de edad. Para la obtención de la muestra, se tramitó la autorización de los centros escolares y se contó con el consentimiento de los progenitores. Los participantes cumplimentaron los cuestionarios, respondiendo de manera voluntaria, anónima e individual, supervisados por personal entrenado y durante el horario lectivo. Se siguieron todos los cánones establecidos por la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales.

Instrumentos

Se empleó un cuestionario *ad hoc* para medir variables sociodemográficas: sexo, edad, curso académico, tipo de centro escolar y provincia. Para examinar los medios de resolución de conflictos, se empleó la *Escala de Medios de Resolución de Conflictos Interpersonales* (MERICI) para adolescentes (Fariña et al., 2021). Esta escala se compone de 22 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos (desde 0: *No me ocurre nunca o no lo hago*, a 4: *Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia*). Este instrumento presenta buena consistencia interna (valores α entre .73 y .87). Para esta muestra, se obtuvieron valores de alpha de Cronbach de .81 (medios colaborativos), .70 (medios pasivos) y .73 (medios agresivos). Para medir las dimensiones del perdón, se utilizó la *Heartland Forgiveness Scale* (HFS) (Thomson et al., 2005). Es una medida de autoinforme del perdón, compuesta por tres subescalas: el perdón a uno mismo, el perdón a los demás y el perdón a las situaciones. Este instrumento consta de 18 ítems en una escala tipo Likert de 7 puntos, que va de 1 (*Casi siempre falso de mí*) a 7 (*Casi siempre es cierto de mí*). La consistencia interna total de la escala es de .86. Asimismo, presenta buenas propiedades psicométricas en todas sus subescalas: perdón a uno

mismo ($\alpha = .75$), perdón hacia otros ($\alpha = .78$) y perdón a las situaciones ($\alpha = .79$). En nuestra muestra, presenta buenos índices de fiabilidad, tanto en la escala total ($\alpha = .79$), como en los factores (valores entre .70 y .72).

Análisis de datos

En primer lugar, se realizaron análisis de frecuencias y análisis descriptivos en las variables objeto de estudio. Con respecto a la edad, se dicotomizó dicha variable en dos grupos: 13-15 y 16-20. Posteriormente, se realizaron pruebas *t* de Student para muestras independientes a fin de examinar diferencias, por un lado, de género y, por otro, en función del rango de edad en los medios de resolución de conflictos y en las dimensiones del perdón. Asimismo, se analizó el tamaño del efecto mediante la *d* de Cohen, cuyos parámetros se establecen entre 0.20 (pequeños), 0.50 (medios) y 0.80 (grandes) (Cohen, 1992). Finalmente, se realizaron análisis de correlaciones de Pearson entre las variables examinadas. Todos los análisis se han realizado a través del programa estadístico IBM SPSS Statistics versión 25.

Resultados

Medios de resolución de conflictos

De acuerdo con los baremos establecidos en los medios de resolución de conflictos (1 = *Improbable el recurso*; 2 = *Probable el recurso*; 3 = *Probabilidad moderadamente alta de recurso*; 4 = *Probabilidad muy elevada del recurso*), los resultados reflejaron en medios colaborativos una media de 3.35 ($DT = 0.72$), seguidamente de una media de 2.67 ($DT = 0.83$) en medios pasivos y, finalmente, en medios agresivos una media de 1.43 ($DT = 0.58$) (véase Tabla 1).

Tabla 1

Medios de resolución de conflictos de acuerdo con los baremos establecidos

Variable	N	Mínimo	Máximo	M	DT	Asimetría	Curtosis
1	431	1	4	3.35	0.72	-0.94	0.64
2	431	1	4	2.67	0.83	-0.08	-0.58
3	431	1	4	1.43	0.58	0.97	-0.06

Nota: Variable: 1= Medios colaborativos; 2=Medios pasivos; 3= Medios agresivos

Respecto a las diferencias en medios de resolución de conflictos en función del género, los resultados no mostraron diferencias significativas ($p < .05$) (véase Tabla 2).

Tabla 2

Diferencias por género en medios de resolución de conflictos

Dim.	Género	N	t(gl)	p	M(DT)	95% CI	d
1	Chicas	243	1.35(429)	.175	23.05(6.09)	-0.35, 1.92	0.13
	Chicos	188			22.26(5.78)		
2	Chicas	243	-1.58(429)	.114	14.32(5.60)	-1.90, 0.21	0.15
	Chicos	188			15.16(5.41)		
3	Chicas	243	-1.07(429)	.284	5.71(3.91)	-1.13, 0.33	0.34
	Chicos	188			6.11(3.73)		

*Nota: **p < 0.05; Variable: 1= Medios colaborativos; 2=Medios pasivos; 3= Medios agresivos*

En cuanto a las diferencias según el rango de edad, los resultados evidenciaron diferencias significativas en medios colaborativos ($p < .05$) y en medios pasivos ($p < .05$), obteniendo el grupo de mayor edad (16-20) mayores puntuaciones en ambos, con tamaños del efecto pequeños de 0.23 y 0.19, respectivamente. Por el contrario, no se encontraron diferencias significativas en medios agresivos según el rango de edad ($p < .05$) (véase Tabla 3).

Tabla 3

Diferencias en medios de resolución de conflictos según el rango de edad

Dim.	Edad	N	t(gl)	p	M(DT)	95% CI	d
1	13-15	191	-2.28(375.1)	.023*	21.96(6.42)	-2.48 , -0.19	0.23
	16-20	240			23.30(5.50)		
2	13-15	191	-2.01(426.9)	.045*	14.10(5.01)	-2.08 , -0.02	0.19
	16-20	240			15.15(5.88)		
3	13-15	191	0.82(429)	.410	6.05(3.98)	-0.42 , 1.04	0.08
	16-20	240			5.75(3.70)		

*Nota: **p < 0.05; Variable: 1= Medios colaborativos; 2=Medios pasivos; 3= Medios agresivos*

Dimensiones del perdón

Sobre las dimensiones del perdón (tabla 4), los resultados mostraron diferencias significativas según el género en perdón a uno mismo ($p < .001$), perdón a los demás ($p < .05$) y perdón a las situaciones ($p < .001$), obteniendo los chicos mayores puntuaciones frente a las chicas, con tamaños del efecto de 0.34, 0.23 y 0.44, respectivamente.

Tabla 4

Diferencias en función del género en las dimensiones del perdón

Dim.	Géner	N	t(gl)	p	M(DT)	95% CI	d
1	Chicas	243	-3.53(429)	.000**	26.73(6.59)	-3.38, -0.96	0.3
	Chicos	188			28.90(5.98)		
2	Chicas	243	-2.34(429)	.020**	26.75(5.99)	-2.41, -0.21	0.2
	Chicos	188			28.06(5.49)		
3	Chicas	243	-4.48(429)	.000**	24.16(6.17)	-3.78, -1.47	0.4
	Chicos	188			26.79(5.87)		

*Nota: **p < 0.05; Variable: 1= Perdón a uno mismo; 2=Perdón a los demás; 3= Perdón a las situaciones*

Respecto a las diferencias según el rango de edad en las dimensiones del perdón, no se encontraron diferencias significativas ($p < .05$) (véase Tabla 5).

Tabla 5

Diferencias en las dimensiones del perdón según el rango de edad

Dim.	Edad	N	t(gl)	p	M(DT)	95% CI	d
1	13-15	191	0.82(429)	.414	27.96(6.67)	-0.71, 1.73	0.08
	16-20	240			27.45(6.21)		
2	13-15	191	1.74(429)	.083	27.87(5.97)	-0.13, 2.08	0.17
	16-20	240			26.89(5.64)		
3	13-15	191	1.04(429)	.297	25.65(6.67)	-0.55, 1.80	0.10
	16-20	240			25.03(5.75)		

*Nota: **p < 0.05; Variable: 1= Perdón a uno mismo; 2=Perdón a los demás; 3= Perdón a las situaciones*

Finalmente, se halló una relación directa y significativa entre los medios colaborativos y las tres dimensiones del perdón ($r = .325$ perdón a uno mismo; $r = .245$ perdón a los demás; $r = .329$ perdón a las situaciones). Asimismo, se encontró una relación directa y significativa entre los medios pasivos y el perdón a los demás ($r = .157$). Por el contrario, se encontró relación inversa y significativa entre los medios pasivos y el perdón a uno mismo ($r = -.167$), así como los medios pasivos y el perdón a las situaciones ($r = -.097$). Por otro lado, se evidenció una relación inversa y significativa entre los medios agresivos y las dimensiones del perdón ($r = -.318$ perdón a uno mismo; $r = -.308$ perdón a los demás; $r = -.329$ perdón a las situaciones) (véase Tabla 6).

Tabla 6

Correlaciones entre los medios y las dimensiones del perdón

	1	2	3	4	5	6
1.	-					
2.	.231**	-				
3.	-.350**	.110*	-			
4.	.325**	-.167**	-.318**	-		
5.	.245**	.157**	-.308**	.192**	-	
6.	.329**	-.097*	-.329**	.706**	.319**	-

*Nota: **p < 0.01; *p < 0.05; : 1= Medios colaborativos; 2=Medios pasivos; 3= Medios agresivos; 4= Perdón a uno mismo; 5=Perdón a los demás; 6= Perdón a las situaciones*

Discusión

Previamente a discutir los resultados, hemos de tener en cuenta las limitaciones de esta investigación. Primera, el tamaño y homogeneidad de la muestra, lo cual dificulta la generalización de los resultados. Segunda, los instrumentos empleados, dado que al ser medidas de autoinforme hemos de considerar la posible influencia de la deseabilidad social y/o la negación en las respuestas informadas (Fariña et al., 2017). Tercera, la influencia de otro tipo de variables, tanto individuales como contextuales.

Nuestros resultados no informaron de diferencias significativas en medios de resolución de conflictos en función del género, en línea con estudios anteriores de nuestro equipo (Marcos et al., 2021). Por el contrario, investigaciones previas hallaron diferencias significativas en función del género, corroborando que las chicas presentaban mayores puntuaciones en medios colaborativos y medios pasivos, frente a los chicos que puntuaron en mayor medida en medios agresivos (Dildar y Amjad, 2017; Garaigordobil et al., 2016). Asimismo, tampoco se evidenciaron diferencias significativas según el rango de edad en medios de resolución de conflictos. No obstante, en el estudio de Marcos et al., (2020) formado por una muestra de 202 niños/as de Educación Primaria, con un rango de edad entre 9 y 12 años, se halló que el grupo de menor edad (9-10 años) hacía un uso mayor de los medios pasivos y los medios agresivos, frente al grupo de mayor edad (11-12 años).

Respecto a las dimensiones del perdón, nuestros resultados encontraron diferencias significativas en función del género, a diferencia de otros (Barcaccia et al., 2018; Ma y Jiang, 2020). En línea con este hallazgo, investigaciones anteriores reflejaron que las mujeres presentan mayores puntuaciones en las dimensiones de perdón (Maganto y Garaigordobil, 2010). Por otra parte, no se mostraron diferencias significativas según rango de edad en las dimensiones del perdón, en consonancia con estudios recientes (Taysi y Orcan, 2017). Sin embargo, en la investigación de Tenklova y Sle Zackova (2016) el grupo de mayor edad reflejó mayores puntuaciones en las dimensiones de perdón.

Finalmente, este estudio corrobora la relación entre los medios de resolución de conflictos y las dimensiones del perdón, tal como habían constatado previamente otras investigaciones (Çelik y Ertürk, 2021; Fariña et al., 2017; Flanagan et al., 2012).

Dada la escasa literatura existente a este respecto, se propone para futuras líneas de trabajo tener en cuenta la influencia de rasgos de personalidad y/o factores contextuales (Barcaccia et al., 2017; Bonache et al., 2016; Wang et al., 2020; Van der Wal et al., 2016). En definitiva, parece necesario implementar iniciativas que contribuyan a la mejora de la competencia socioemocional (Mayorga-Sierra et al., 2020), de tal manera que generen en los/as adolescentes el desarrollo de medios de resolución de conflictos colaborativos y, a su vez, implementen estrategias de afrontamiento positivas como el perdón (Yao y Enright, 2018).

Referencias

- Barcaccia, B., Schneider, B. H., Pallini, S., y Baiocco, R. (2017). Bullying and the detrimental role of unforgiveness in adolescents' wellbeing. *Psicothema*, 29(2), 217-222. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.251>
- Bonache, H., Gonzalez-Mendez, R., y Krahé, B. (2017). Romantic attachment, conflict resolution styles, and teen dating violence victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(9), 1905-1917. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0635-2>
- Bonache, H., Ramírez-Santana, G., y Gonzalez-Mendez, R. (2016). Conflict resolution styles and teen dating violence. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(3), 276-286. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2016.03.003>
- Çelik, E., y Ertürk, K. (2021). The effect of forgiveness psychoeducation on forgiveness and life satisfaction in high school students. *Counselling and Psychotherapy Research*, 22(1), 187-196. <https://doi.org/10.1002/capr.12418>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Courtain, A., y Glowacz, F. (2019). Youth's conflict resolution strategies in their dating relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(2), 256-268. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0930-6>
- Dildar, S., y Amjad, N. (2017). Gender differences in conflict resolution styles (CRS) in different roles: A systematic review. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 15(2), 37-41.
- Fariña, F., Abilleira, A., y Martínez-Valladares, M. (2017, Mayo). *Actitudes hacia la resolución de conflictos y el perdón a uno mismo* [Comunicación]. X Congreso [Inter]Nacional de Psicología Jurídica y Forense. Sevilla, España.
- Fariña, F., Novo, M., Seijo D., y Arce, A. (2021). Diseño y validación de la escala de medios de resolución de conflictos interpersonales (MERCÍ) para adolescentes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 73, 1-16. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.90037>
- Fariña, F., Redondo, L., Seijo, D., Novo, M., y Arce, R. (2017). A meta-analytic review of the MMPI validity scales and indexes to detect defensiveness in custody

- evaluations. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17(2), 128-138. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.02.002>
- Flanagan, K. S., Hoek, K. K. V., Ranter, J. M., y Reich, H. A. (2012). The potential of forgiveness as a response for coping with negative peer experiences. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1215-1223. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.04.004>
- Gao, Q., Bian, R., Liu, R. D., He, Y., y Oei, T. P. (2017). Conflict resolution in Chinese adolescents' friendship: Links with regulatory focus and friendship satisfaction. *The Journal of Psychology*, 151(3), 268-281. <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.2016.1270887>
- Garaigordobil, M., Machimbarrena, J. M., y Maganto, C. (2016). Adaptación española de un instrumento para evaluar la resolución de conflictos (Conflictalk): datos psicométricos de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 59-67.
- García-Raga, L., Bo, R. M., y Mondragón-Lasagabaster, J. (2018). Significado y sentido de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado mediador de secundaria. REOP. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(3), 79-93. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23322>
- Hatun, İ., y Serin, N. B. (2021). Positive conflict resolution behaviors in psychological health: Northern Cyprus sample. *International Journal of Public Health*, 10(4), 865-872. <http://doi.org/10.11591/ijphs.v10i4.21007>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales. *Boletín Oficial del Estado*, 294, de 6 de diciembre de 2018, 19788-119857. www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2018-16673
- Ma, L., y Jiang, Y. (2020). Empathy mediates the relationship between motivations after transgression and forgiveness. *Frontiers in Psychology*, 11, 1466. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01466>
- Maganto, C., y Garaigordobil, M. (2010). Evaluación del perdón: Diferencias generacionales y diferencias de sexo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(3), 391-403.
- Marcos, V., Montes, Á., Novo, M., y Arce, R. (2021, Octubre). Medios de resolución de conflictos y acoso escolar con una muestra de adolescentes. *VI Congreso Internacional para el Estudio de la Mediación y el Conflicto*. Barcelona (España).
- Marcos, V., Novo, M., y Arce, R. (2020). Diferencias por género y edad sobre los estilos de gestión de conflictos en Educación Primaria. *Quaderni di Conciliazione*, 14, 37-45.
- Mayorga-Sierra, É., Novo, M., Fariña, F., y Seijo, D. (2020). Needs analysis for the personal, social, and psychological adjustment of adolescents at risk of delinquency and juvenile offenders. *Anales De Psicología/Annals of Psychology*, 36(3), 400-407. <https://doi.org/10.6018/analesps.428631>
- Missotten, L. C., Luyckx, K., Branje, S. J., Hale III, W. W., y Meeus, W. H. (2017). Examining the longitudinal relations among adolescents' conflict management with parents and conflict frequency. *Personality and Individual Differences*, 117, 37-41. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.037>
- Özdemir, A., Utkuulp, N., y Palloş, A. (2016). Physical and psychosocial effects of the changes in adolescence period. *International Journal of Caring Sciences*, 9(2), 717.

- Tenklova, L. y Slezackova, A. (2016). Differences between self-forgiveness and interpersonal forgiveness in relation to mental health. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 42(2), 282-290.
- Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N., Billings, L. S., Heinze, L., Neufeld, J. E., Shorey, H.S., Roberts, J. C., y Roberts, D. E. (2005). Dispositional Forgiveness of Self, Others, and Situations. *Journal of Personality*, 73(2), 313-360. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00311.x>
- Van der Wal, R. C., Karremans, J. C., y Cillessen, A. H. (2016). Interpersonal forgiveness and psychological well-being in late childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(1), 1-21. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.1.0001>
- Viejo, C., y Ortega-Ruiz, R. (2015). Cambios y riesgos asociados a la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, 7(2), 109-118.
- Wang, Z., Chen, X., Liu, J., Bullock, A., Li, D., Chen, X., y French, D. (2020). Moderating role of conflict resolution strategies in the links between peer victimization and psychological adjustment among youth. *Journal of Adolescence*, 79, 184-192. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.01.002>
- Yao, Z., y Enright, R. (2018). The link between social interaction with adults and adolescent conflict coping strategy in school context. *International Journal of Educational Psychology*, 7(1), 1-20. <https://doi.org/10.17583/ijep.2018.2872>

LA EFICACIA DE LA METÁFORA COMO TÉCNICA EN MEDIACIÓN

Julia Sanz y Manuel Rosales

Universidad de La Laguna

Introducción

Se puede encontrar investigaciones diversas sobre el procedimiento de mediación, aunque son mayoritariamente desde una perspectiva jurídica. A pesar de la importancia que este proceso innovador de resolución de conflictos cobra en el ámbito familiar, social y comunitario, se continúa ignorando el estudio y análisis de la eficacia de las técnicas en las intervenciones mediadoras.

Una técnica de mediación supone un conjunto de acciones concretas y puntuales que tiene una función y un formato específico (Rosales, 2022). Sin embargo, esta agrupación de acciones no sólo persigue la modificación de las percepciones que las partes tienen sobre el conflicto, también persigue el cambio sobre la narración de este y con ello, la comunicación entre las partes. Ante esto, se produce una modificación de la relación y la interacción entre las partes, siendo más empática y, por ende, se produce un aprendizaje que facilita el proceso de resolución del conflicto en la búsqueda y consecución de acuerdos. A diferencia de las técnicas, cabe definir el concepto de procedimiento estratégico que consiste en la implementación de unas determinadas técnicas que se aplican manteniendo un orden específico y sistemático con una finalidad determinada (Rosales, 2022).

Otro aspecto a tener en cuenta en el proceso de mediación es la empatía, que según Llorca et al. (2014), puede darse por elementos conductuales que, a su vez, pueden ser motivacionales o altruistas. Estos comportamientos no sólo facilitan la interacción entre las personas, también la adaptación social de las mismas. Durante el proceso de mediación, se puede intentar modificar un pensamiento egocéntrico y hostil, para convertirse en uno más empático, teniendo en cuenta que el primero se trata de una construcción que hacen las personas de la historia del conflicto desde una perspectiva individual, seleccionando información sobre emociones propias, la afectación que han tenido o tienen las acciones de la otra persona (rol victimario) y las atribuciones relacionadas con las características y la intencionalidad del oponente (Rosales, 2022). Por lo que, a través del empleo de determinadas técnicas se persigue avivar en las partes del conflicto, sentimientos de preocupación por la otra persona y de afecto compartido, así como la comunicación entre ellas. La empatía, por tanto, ayuda a controlar la impulsividad de las partes y supone un factor de protección al proporcionar medios para sustentar conductas emocionales más estables, partiendo de la preocupación empática que se da hacia los demás (López et al., 2014).

En este sentido, a partir de los años setenta comienza el interés del estudio de la metáfora como recurso de cambio cognitivo. Danesi (2004) resalta que la metáfora tiene un papel relevante en el modo en que

percibimos, pensamos y aprendemos. Asimismo, Rojas (2005) concibe la metáfora como una potente herramienta para el entendimiento de la naturaleza humana en sus acciones, tanto individuales como colectivas. Ante esto, Kopp y Jay (1998) destaca que todas las personas imaginamos el mundo de forma metafórica, toda la humanidad emplea narrativas para explicar y dar sentido a su realidad. Las experiencias de las personas dan paso a la generación de metáforas, buscando imágenes parecidas, palabras o sonidos que permitan establecer relaciones entre sus cogniciones y sus vivencias, por lo que, se puede determinar que no sólo existe una única realidad distorsionada por las personas, sino que existen multitud de realidades y existe la posibilidad de construir sentidos y razones múltiples (Villegas y Mallor, 2003). Por lo que, la metáfora se estudia y analiza como un proceso para construir significados.

Lakoff y Johnson (1980), señalan a la metáfora como un elemento muy utilizado, en nuestra comunicación y en nuestra vida diaria, ya que su objetivo es expresar lo abstracto de forma simple, como por ejemplo cuando nos encontramos en una situación en la que se determina algo que está “claro como el agua”. Por tanto, según estos autores la metáfora representa una expresión de uso diario del pensamiento, el cual es metafórico e influye en nuestras acciones. De acuerdo con esto, González et al. (2015) destacan que el pensamiento y el lenguaje son, en esencialmente analógicas y, con frecuencia, metafóricos. También, destacan que la metáfora tiene funciones evocadoras. De esta forma, las metáforas presentan otra función añadida y es la facilidad para ser recordada, ya que, forman parte del lenguaje cotidiano así, tal y como se mencionaba en apartados anteriores, y constituyen refranes populares. Además, los autores mencionados destacan que las metáforas sirven de transporte al conocimiento experiencial.

Black (1966), incluye otra función a las metáforas y es el cambio de actitud, ya que, una metáfora eficaz pone en primer lugar aspectos que no conseguiríamos observar por otros medios, es decir, una metáfora actúa como una pantalla a través de la cual se filtran situaciones, eliminando algunas y poniendo de relevancia otras. Por tanto, este autor destaca que una correcta metáfora provoca cambios de actitudes frente a una situación.

Ante el giro analítico que se produce en el ámbito del estudio de la metáfora y su utilización en diferentes ámbitos, se encuentra en perspectivas como la psicología humanista, la psicoanalítica y la constructivista. No obstante, por la confluencia de las diferentes corrientes, se empieza a estudiar y a emplear la metáfora como herramienta terapéutica en la psicología cognitiva-conductual (Moix, 2006). Esta autora, señala que, actualmente diversos terapeutas parten de la base de que no existe una manera racional de contemplar la realidad y, por ende, modificar las distorsiones del pensamiento a partir de métodos racionales. Por lo que, comienzan a emplear metáforas en determinados casos con el fin de modificar las propias metáforas de la persona como perspectiva de su realidad. A partir de esto, se pueden encontrar en el proceso terapéutico, las metáforas que utiliza la persona en su narrativa y las metáforas originales o extraídas de otras fuentes que emplea el terapeuta (Burns, 2003). En este caso, es importante recalcar que aparentemente es complejo hallar metáforas en el relato de las personas, sin embargo, un estudio realizado por Mallinson et al.

(1996), en el que estudiaron las narrativas de 20 usuarios/as de la unidad de psiquiatría, encontraron que habitualmente, los/as pacientes incluían metáforas en sus historias con el fin de darles un sentido.

La metáfora permite comunicar una perspectiva diferente del problema a partir de una historia elaborada, invitando a las personas a identificarse con ella. Dicha narrativa persigue el cambio en actitudes y comportamientos de los miembros (Beyebach, 1995). Se puede entender que la metáfora es utilizada como herramienta de análisis y como técnica para introducir cambios en las personas desde sus realidades. Por tanto, tal y como menciona Ricoeur (1998), la metáfora tiene una fuerza de resignificación que actúa en el contexto de la interpretación del discurso.

Se ha destacado que la metáfora es un recurso útil para promover el aprendizaje de diversas formas, permitiendo reencuadrar de manera gráfica el problema al tratarse de un mensaje primario y analógico (Gil, 1997). Así como, tener un sentido provocador al profundizar en la revisión, en ocasiones, inexpresables de lo que la autora denomina “*dilemas relacionales*” (p. 75). Además, las metáforas rememoran de mejor manera, que otros razonamientos más doctos, las experiencias y aquello que no podemos definir que constituye las relaciones en la familia y el acompañamiento usual de amor, traición y fidelidad, entre otros. De esta forma, se podrían añadir ciertas ventajas atribuidas a las metáforas como no provocar resistencias (Lyddon et al., 2001). Estos autores, señalan que, las metáforas también promueven la expresión de las emociones y el contacto con estas. Además, la eficacia de la metáfora también se encuentra en proporcionar a la persona atendida la posibilidad de exteriorizar el problema y estudiarlo desde la distancia (Otto, 2000). Centeno (2003) añade la flexibilidad de la metáfora como una gran ventaja, ya que, se puede moldear de acuerdo con la situación o persona a la que se dirija.

Aun encontrando escasez de investigaciones sobre la utilización de la metáfora en mediación, se puede destacar que según Peña (2021), se trata de una herramienta que puede servir para que el mediador o mediadora guíe simbólicamente a las partes hacia la resolución del conflicto, así como introducir alternativas ante el propio discurso del conflicto. Tal y como menciona Ortiz (2008), el lenguaje metafórico puede permitir una redefinición del problema que se presenta y de la persona, además de implicarlas en el proceso. A su vez, Azzollini y González (1997), destacan que, el hecho de que se dé una comprensión analógica durante el proceso de resolución de problemas puede proporcionar una solución, iniciar la trayectoria hacia su búsqueda o modificar el enfoque del problema en cierto modo. En este sentido, el empleo de la metáfora posibilita un espacio en el que las emociones se pueden sobrellevar de manera más fácil y conectar a las partes entre ellas y con ellas, así como no olvidar la toma de decisiones (Trujillo, 2022). A su vez, este autor, resalta que la utilización de la metáfora supone una imaginación de la realidad que permite su entendimiento a partir de la comodidad sin que las personas se sitúen a la defensiva. Por tanto, a los profesionales de la mediación, les posibilita crear unos relatos alternativos basados en la información recogida de las propias narrativas de las partes.

Podríamos, finalmente, concluir que las metáforas activan mecanismos que facilitan la reflexión y el cambio de percepciones y actitudes sobre un aspecto en concreto,

Este trabajo de investigación exploratorio se cuestiona si la metáfora puede ser una técnica útil y eficaz en procesos de mediación o de gestión constructiva y positiva de conflictos promoviendo la modificación de actitudes y percepciones en las personas en situaciones de conflicto. En base a todo lo expuesto, los objetivos que se plantean en este estudio son:

1. Estudiar la eficacia de la metáfora aplicada mediante un procedimiento estratégico para cambiar las percepciones sobre un conflicto interpersonal y la persona confrontada hacia una perspectiva más empática. De este objetivo se deriva la siguiente hipótesis 1: la aplicación del procedimiento estratégico apoyado en la metáfora provoca un cambio en las percepciones con respecto al conflicto y el papel de sí mismo y la otra parte en dicha confrontación.
2. Conocer si la personalidad es una variable que influye en la posible eficacia derivada de la aplicación de la metáfora. De este objetivo se deriva la siguiente hipótesis 2: la personalidad influye en la eficacia del procedimiento estratégico estudiado.

Método

Participantes

La selección de las personas se realizó a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, con personas que se encuentran disponibles en el periodo y tiempo durante el cual se realiza la recogida de datos. Además, se tuvieron en cuenta criterios de inclusión como que existiera un conflicto interpersonal con alta implicación emocional, estar dispuesto a contarlo, tener disponibilidad para las dos sesiones y querer participar de forma voluntaria en el procedimiento. Como criterios de exclusión, se tuvo en cuenta que el conflicto interpersonal se diese en un paréntesis temporal de dos años y que los/as participantes no sean menores de edad.

La muestra estuvo compuesta por un total de 50 personas, con edades comprendidas entre los 18 y los 35 años, teniendo en cuenta que la media de la edad es de 25.6 años. Del conjunto de la muestra, 10 participantes conformaron el grupo control aunque un participante abandono la investigación y 40 el grupo experimental.

Diseño

La investigación exploratoria y cuantitativa se desarrolla con un diseño cuasiexperimental conformado por un grupo experimental al que se le implementa un procedimiento estratégico con base en la técnica de la metáfora y un grupo control. A ambos grupos se les realiza medidas *antes* y *después*. Para la verificación de los datos del estudio, se utilizó el programa de análisis estadístico JASP.

Instrumentos

Los instrumentos aplicados en este estudio son:

a. Cuestionario de Evaluación de las Percepciones Interpersonales en Situaciones de Conflicto. (EPEC) (Rosales, 2021). Compuesto por 24 ítems. Es el instrumento utilizado para medir el cambio de percepción sobre el conflicto que expusieron los participantes en este estudio. Los sujetos puntúan entre 1 y 5 cada ítem. Cuanto mayor es la puntuación, las percepciones de la otra persona son menos constructivas y empáticas. El cuestionario se clasifica en tres grandes categorías:

- El patrón de culpabilización del otro que se entiende como un patrón de respuesta que denota una atribución al otro en forma de culpabilización por sus intenciones o acciones y, además no hay nada que atenúe su culpabilidad.

- El Patrón de inmodificabilidad del otro supone un patrón de respuesta que atribuye el conflicto a las características de carácter o emocionales del oponente y que, además, son estables y no cabe esperar que las cambie

- El Patrón de autobeneficiación manifiesta una línea de respuestas que expresan un pensamiento de autoexculpación. La persona percibe, que sus actuaciones fueron correctas y no hubo posibilidad, ni tuvo control para cambiar la situación.

Además, se valora la puntuación total sumando las puntuaciones de las tres categorías que llamaremos EPEC Global.

b. Cuestionario Big Five Inventory (BFI). Adaptación Castro y Casullo (2001). Es un instrumento que consta de 44 ítems y evalúa los cinco grandes rasgos de personalidad, siendo estos: extraversión, agradabilidad, responsabilidad, neuroticismo y apertura a la experiencia. El cuestionario deriva de una prueba de adjetivos de personalidad que se convierten en frases breves para facilitar la comprensión de los elementos de la herramienta. Es decir, se da un listado de características que se utilizan para describir a las personas y la persona debe puntuar del 1 al 5, en qué en qué medida la frase lo describe (a sí mismo) adecuadamente.

Procedimiento

El proceso tiene lugar, tanto para el grupo experimental como para el de control, en dos sesiones virtuales, con cada persona de forma individual y manteniendo el anonimato. Cada sesión cuenta con un espacio de 2-5 días según la disponibilidad de la persona. La duración de cada intervención es de 45 minutos.

Antes de comenzar las sesiones, se pide a las personas que completen un fichero individual de datos personales con el fin de garantizar la protección de datos y, sobre todo, obtener un medio de contacto y la elección de sus disponibilidades para agendar las sesiones. Tras esto, se envía un mensaje agradeciendo la participación, y explicando los intereses de la investigación. Asimismo, una vez citadas las sesiones, se les

facilita a los/as participantes, el primer cuestionario con el fin de agilizar el procedimiento. Este cuestionario es el BFI (Big Five Inventory) adaptado por Castro y Casullo (2001).

La primera sesión era igual para los dos grupos. Se les pide a los participantes que piensen en un conflicto que hayan experimentado que deberá ser de carácter interpersonal, lo más reciente posible y que realmente le implicase, de manera significativa, emocional y personalmente. Posteriormente, se les hacía una serie de preguntas para facilitar la evocación del conflicto. La instrucción general era facilitar la exposición libre y abierta de los participantes, recoger la información y no inducir ninguna respuesta. Finalmente, la sesión terminaba aplicando los instrumentos, antes mencionados, de la investigación.

En la segunda sesión, al grupo experimental se le aplicó una intervención basada en la aplicación de la técnica de la metáfora en forma de fábula (de elaboración propia, Véase Anexo 1) dentro de un procedimiento estratégico siguiendo la propuesta de Rosales (2022) en el que se utilizaron otras técnicas de apoyo como la síntesis de proceso, que pretende clarificar, retroalimentar el proceso, generar opciones, y mantener la motivación de modo que permitan guiar el proceso de manera más eficiente. Se incluye, además, una pregunta de enfoque al futuro, que persigue facilitar, a las partes, el tránsito a un pensamiento prospectivo. A lo largo de las sesiones se emplean preguntas circulares con las que se invita a la persona a situarse en la perspectiva de la otra parte confrontada, favoreciendo la reflexión sobre aspectos como los comportamientos y percepciones, entre otros, de la otra persona.

En lo que respecta al grupo control, en esta segunda sesión, no se le aplicó ninguna intervención, simplemente se les facilitó una información muy general y superficial sobre la investigación y se les proporcionó los cuestionarios correspondientes.

La metáfora se elabora siguiendo una serie de criterios que puede contener un conflicto interpersonal hasta llegar a la etapa de escalada, en la cual aumenta la intensidad de las conductas conflictivas: comunicación deficitaria, ausencia de empatía y falta de responsabilidad propia sobre el conflicto. Estos elementos se combinan en una fábula, ya que, se cree que se transmite mejor el mensaje a partir de la creación de personajes animales que con la utilización de personajes humanos. De esta manera, alejamos a la persona de las figuras humanas, para que se centren en las actitudes y comportamientos de los animales de la historia.

Análisis de datos

Para contrastar la primera hipótesis, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) Split-plot tratamiento por medida 2x2. Se realizó con el fin de comprobar si existen diferencias significativas entre el pre y post intervención en los grupos control y experimental, es decir para determinar si la estrategia aplicada es efectiva. Con el fin de contrastar la segunda hipótesis se realizó un modelo de regresión múltiple, usando la diferencia de puntuaciones como variable criterio y los factores de personalidad como variables predictoras. Para operativizar el análisis, se creó la variable “*diferencia de puntuaciones*” (DePu) (restando las puntuaciones pre y post del EPEC en el grupo experimental).

Resultados

De manera descriptiva, en la Tabla 1, se encuentran reflejados los datos relativos a la cantidad de personas que participaron en el estudio y de qué forma se distribuyeron en los grupos experimentales, siendo 0 el Grupo Control y 1 el Grupo Experimental. Además, se señalan los valores de la media de puntuaciones en el EPEC en las medidas pre y post y por último la desviación típica de esas puntuaciones. En este sentido, se encuentra un primer resultado a destacar, teniendo en cuenta el cambio que se produce en la disminución de puntuaciones de la media entre el Pre y el Post del grupo experimental, mientras que, en el grupo control, no se aprecian cambios destacables. Se puede apreciar que el grupo experimental mejora sus resultados en el Post- Test al disminuir las puntuaciones en casi 10.150 puntos. Lo cual señala una mejoría significativa tras la realización de la intervención.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos de la puntuación en el EPEC por condición experimental

	Grupo	Puntuación Pre	Puntuación Post
Media	control	63.556	65.778
	experimental	71.700*	61.550*
Desviación típica	control	16.364	14.847
	experimental	18.769	21.721

Tras realizar el análisis, se encuentra un efecto significativo ($t= 5.575, p<.001$) en el EPEC Global en la condición experimental. Para conocer más en detalle dónde se encuentran las diferencias entre las medias de nuestras condiciones experimentales se realizaron contrastes post-hoc teniendo en cuenta los dos factores comentados previamente. Se encuentran los resultados significativos en todas las categorías. Las puntuaciones de las categorías se muestran en la tabla 2.

Tabla 2

Contrastes Post Hoc

CATEGORIAS DEL EPEC	Diferencia de medias	T	p
Patrón de culpabilización del otro	2.700	3.389	.008
Patrón de inmodificabilidad del otro	4.325	4.655	.001
Patrón de autobeneficiación	3.125	3.291	.011
EPEC Global	10.150	5.575	.001

En la tabla 3, se aprecia que los resultados muestran correlaciones muy débiles. Se destaca una correlación próxima a 0.3 entre el factor de “Extraversión” y la diferencia de puntuaciones, y una correlación cercana a 0.29 entre el factor de “Apertura a la Experiencia” y la diferencia de puntuaciones.

Tabla 3

Correlaciones Cuestionario BFI y DePu

FACTORES DEL BFI	DePu
NEUROTICISMO	-0.025
EXTRAVERSIÓN	0.297
AGRADABILIDAD	0.047
RESPONSABILIDAD	0.049
APERTURA	0.286

Discusión

Ante los resultados que se señalan en el apartado anterior, cabe recordar que la finalidad de esta investigación es determinar si la técnica de la metáfora, aplicada a partir de un procedimiento estratégico, contribuye en el cambio de percepción, sobre un conflicto interpersonal y la persona confrontada, hacia una perspectiva más empática. Así como, si la personalidad es una variable que influye en la posible eficacia derivada de la aplicación de la técnica.

En primer lugar, al tratarse de un estudio exploratorio, se constituye una muestra muy general, por lo que no se hace una segregación por sexos para llevar a cabo el análisis de datos. No obstante, al ser un primer acercamiento se recomienda continuarlo en el futuro constituyendo una muestra más amplia y realizando la segregación por sexos.

Frente a la primera hipótesis que afirma que la metáfora aplicada mediante un procedimiento estratégico provoca un cambio de un pensamiento unidireccional a un pensamiento empático, y de acuerdo con los resultados obtenidos del Cuestionario EPEC, se encontraron datos relevantes para el estudio que permiten corroborar dicha hipótesis. Esto quiere decir que los resultados muestran cambios significativos en todas las categorías tras la intervención con el grupo experimental. Además, cabe destacar que en los resultados del grupo control, no se observaron puntuaciones significativas en el análisis Pre y Post del cuestionario. Por tanto, denota que el empleo de las técnicas adecuadas y conformadas en un procedimiento estratégico para el proceso de mediación, siempre que su aplicación se realice de manera correcta y con las habilidades necesarias, pueden provocar un efecto positivo más allá de promover la búsqueda y consecución de acuerdos satisfactorios para las partes.

Ante lo anterior, y los resultados significativos que se obtienen del análisis, se pueden relacionar con algunas aportaciones acerca de la eficacia de la metáfora como es la de Ortiz (2008), el cual afirma que el lenguaje metafórico puede permitir una redefinición del problema que se presenta y de la persona, además de implicarlas en el proceso. A su vez, Azzollini y González (1997), destacan que, el hecho de que se dé una comprensión analógica durante el proceso de resolución de problemas puede proporcionar una solución, iniciar la trayectoria hacia su búsqueda o modificar el enfoque del problema en cierto modo. En este sentido,

el empleo de la metáfora posibilita un espacio en el que las emociones se pueden sobrellevar de manera más fácil y conectar a las partes entre ellas y con ellas, así como no olvidar la toma de decisiones (Trujillo, 2022).

Por tanto, la metáfora empleada adecuadamente como técnica en mediación dentro de un procedimiento estratégico, estructurado y sistematizado puede facilitar cambios de actitudes frente a una situación de conflicto y a la vez, puede inducir cambios en las percepciones de las personas implicadas. Esto se puede deber a una de las diversas funciones que tienen las metáforas, y es comunicar una perspectiva distinta del acontecimiento a partir de una historia elaborada, invitando a las personas a identificarse con la narrativa. También, es muy interesante resaltar que con tan solo una sesión de intervención se haya producido los resultados mencionados, por tanto, cumple el requisito de ser una intervención puntual y breve, propia de los procedimientos de mediación.

En lo que acontece a la segunda hipótesis sobre la variable personalidad y su ausencia de influencia en la eficacia del procedimiento estratégico estudiado no se puede corroborar, ya que, tras los resultados obtenidos del análisis del Cuestionario BFI (Big Five Inventory) del grupo experimental, no se obtienen resultados significativos. No obstante, si se debe apuntar que dos rasgos de personalidad de los Cinco Grandes sí obtienen cambio en las puntuaciones, pero de forma muy débil: Extraversión y Apertura a la Experiencia. Los resultados indican que realmente la personalidad no parece ser un factor determinante en la mejora, por tanto, se puede decir que la técnica y el procedimiento estratégico aplicado, benefician la intervención independientemente de la personalidad. En este sentido y, considerando la práctica profesional, resulta positivo, puesto que, si ocurriese, al contrario, las personas mediadoras tendrían un obstáculo pues sería necesario un análisis previo de la personalidad de los implicados en el conflicto.

Cabe destacar como conclusión general de esta investigación, la efectividad que posee la elaboración e implementación de un procedimiento estratégico estructurado y sistematizado, en una única sesión, que contenga las técnicas y pautas a seguir al comprobarse los resultados significativos alcanzados. Además, ha quedado patente, en este sentido, las bondades en la aplicación de la metáfora en procesos de mediación o de gestión positiva de conflictos.

Referencias

- Azzollini, S.C., y González, F.F. (1997). Esbozo para una conceptualización del pensamiento analógicometafórico. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 2 (2), 5-14.
- Black, M. (1966). *La metáfora, Cap. III, Modelos y metáforas*. Madrid: Tecnos.
- Beyebach, M. (1995). Uso de las metáforas en terapia familiar. En M. Beyebach y S. Navarro (Comp.) *Avances en terapia familiar sistémica*, (pp. 57-75). Barcelona, España: Paidós.
- Burns, G.W. (2003). *101 Healing stories: Using Metaphors in Therapy*. Nueva York: John Wiley & Sons.

- Castro, S. A., y Casullo, M. M. (2001). Rasgos de personalidad, rendimiento académico y bienestar autopercebido en adolescentes argentinos. *Interdisciplinaria*, 18, 65-85.
- Centeno, L. (2003). El uso de la metáfora en el trabajo de psicoterapia breve. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, 226, 12-21.
- Danesi, M. (2004). *Metáfora, pensamiento y lenguaje. Una perspectiva viquiana de teorización sobre la metáfora como elemento de interconexión*. Sevilla: Kronos.
- Gil, I. A. (1997). La metáfora como instrumento terapéutico. *Revista REDES*, (3).
- González, P.D., Tubio, A. E., y Beltrán, G.P. (2015). El uso de las metáforas como instrumento de cambio en salud mental. Congreso Nacional de Enfermería de Salud Mental. Universidad de Oviedo.
- Kopp, R.R., y Jay, M. (1998). Metaphoric language, metaphoric cognition, and cognitive therapy. *Psychotherapy*, 35, 306-311.
- Lankton G., y Johnson M. (1980) The Metaphorical Structure of the Human Conceptual System. *Cognitive Science* 4, 195-208.
- Llorca, A., Mesurado, B. y Samper, P. (2014). El rol mediador de la empatía, la conducta prosocial y la conducta agresiva en la depresión y la ansiedad.
- López, M., Arán, V., y Richaud, M. (2014) Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. Centro Interdisciplinario de Investigación en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME). *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32 (1), 37-51.
- Lyddon, W.J., Clay, A.L., y Sparks, C. L. (2001). Metaphor and change in counseling. *Journal of Counselling and Development*, 79, 269-275.
- Mallinson, T., Kielhofner, G., y Mattingly, C. (1996). Metaphor and meaning in a clinical interview. *American Journal of Occupational Therapy*, 50, 338-346.
- Moix, J. (2006). Las metáforas en la psicoterapia cognitivo conductual. *Papeles del Psicólogo*, 27(2), 116-122. Universidad de Barcelona.
- Ortiz, G. D. (2008). La terapia familiar sistémica. En D. Tapia (Comp.) *Terapia Familiar Sistémica*, (pp. 43-52). Cuenca, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Otto, M.W. (2000). Stories and metaphors in cognitivebehavior therapy. *Cognitive and Behavioral Practice*, 7, 166-172.
- Peña. S. H. (2021). *Conciliación y Mediación Narrativa. Teoría, práctica y reflexión*. Bogotá: Tirant lo Blanch.

- Ricoeur, P. (1998). *La metáfora y el símbolo, Teoría de la interpretación*. México, Siglo XXI Editores
- Rojas, B. (2005). El análisis de las metáforas: una estrategia para la comprensión y el cambio en el contexto organizacional. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 6(2), 53-62. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Rosales, M. (2021). El análisis del conflicto. Una perspectiva desde las percepciones mutuas. *Revista Iberoamericana de Justicia Terapéutica*, (2).
- Rosales, M. (2022). Recursos y herramientas de la mediación. En E. Vázquez, y L. García Villaluenga (directores). *Habilidades y procedimientos de la Mediación*. Cizur Menor: Thomson Reuters. Aranzadi.
- Trujillo, J. J. (2022). Mediar a través de la Metáfora. *Escuela Internacional de Mediación*.
- Villegas, M., y Mallor, P. (2003). Recursos analógicos en Psicoterapia; Metáforas, Mitos y Cuentos. *Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista*, 82-83, 5-63.

**Anexo 1: Metáfora utilizada, dentro del procedimiento estratégico, en la investigación
(elaboración propia)**

Un erizo y un conejo compartían madriguera desde hacía años, al haberse encontrado en el bosque tras desorientarse de sus respectivas familias. Un día, el erizo llegó cansado a la madriguera después de haber estado recolectando fruta para el invierno, a su vez, el conejo tardó un poco más en llegar, ya que, estaba practicando su salto para una competición que se hacía en el bosque. Al llegar, el erizo decidió quitarse los zapatos y darse una ducha. El conejo llegó contento, y mientras saltaba en el salón, pisó algo con lo que se pinchó una pata: ¡Au! ¡Erizo, ya estás otra vez entrando a la madriguera con los zapatos llenos de basura! El erizo, gozando de una ducha relajante, no escuchó al conejo.

Cuando el erizo salió del baño, saludó al conejo con amabilidad, y le preguntó: “¿Qué tal tu día?”, el conejo lo miró y le respondió: “iba todo muy bien hasta que pisé algo que hizo sangrar mi pata” (en tono sarcástico), el erizo se rio y le contestó: “venga anda, vienes de estar dando saltos, eso serán agujetas”. Con un tono más punzante y la mirada fija en el erizo, el conejo, alzando la voz, afirmó:” te estoy diciendo que me he hecho daño y, ¿así es como te preocupas por mí?”. Acto seguido, el erizo respondió: “tú no has dicho que te hayas hecho daño, además déjame tranquilo que estoy muy cansado”. Se dio media vuelta y se fue hacia la cocina, sin embargo, su paso se vio interrumpido por la respuesta del conejo: “¡Sí, estás cansado de llenar la madriguera de basura! ¡De eso estás cansado!” El erizo se dio la vuelta al instante y respondió con otro grito: “¡pero de qué hablas! Si tienes algún problema con la madriguera coge una escoba y ponte a limpiar”. El conejo se acercó al erizo sacando pecho, alzando la voz de nuevo: “¡Yo el problema lo tengo contigo no con la madriguera! Además, no puedo perder mi tiempo en estas tonterías, ahora tengo que recuperarme de este pinchazo en la pata para poder seguir practicando”. El erizo volvió a reír: “Hahaha sí, sigue practicando para el concurso que no vas a ganar ¡por quejica!”. El conejo completamente enfurecido gritó: “¡yo no soy ningún quejica!”. Y, el erizo respondió: ¡Deja ya de gritarme, no haces otra cosa que hablarme a gritos!”

La situación parecía no calmarse, tanto el erizo como el conejo no dejaban de gritarse, hasta que de repente el conejo dijo: “¡La culpa de que yo grite la tienes tú, porque me gritaste primero!”. A lo que el erizo completamente fuera de sus cabales contestó: “Pero ¿qué dices? en los últimos meses tú eres el que me ha estado gritando, ¡me tienes harto!”. De repente, el conejo abrió la pata de la madriguera y se fue dando un portazo. Al hacerlo, levantó algo de polvo dentro de la madriguera y de repente, el erizo se dio cuenta de que lo que había herido la pata del conejo era una de las púas de su pelaje, ya que, lo estaba mudando. El conejo enfurecido, fue caminando por el bosque, hacía ya un rato que la pata no le dolía, y de repente, algo lo asustó tanto que dio un brinco y se cayó al suelo. Era un ratón: “¡Conejo! Frena un poco hombre, llevo rato llamándote y corriendo detrás de ti, ¿estás sordo o qué?”. En ese momento, el conejo se dio cuenta de que posiblemente sí lo estaba y que, por ello, hablaba a gritos.

LA EFECTIVIDAD DE LAS ESTRATEGIAS Y TÁCTICAS DE MEDIACIÓN: UNA APROXIMACIÓN CONTINGENTE

Mayte Méndez Valdivia

Universidad de Oviedo

Introducción

Uno de los temas de mayor interés en el estudio de la mediación a lo largo de su historia ha sido conocer como debe ser el comportamiento estratégico- táctico del mediador durante el proceso. A este respecto nos encontramos con diferentes perspectivas que van desde la más intuitiva que defiende la mediación como un arte que solo se puede aprender con la experiencia (Kolb, 1986), donde el mediador actúa de manera reactiva o en base su experiencia en intervenciones anteriores, hasta la que contempla la existencia de un conjunto de estrategias y tácticas de mediación que sirven al mediador como herramientas de trabajo.

Al hablar de estrategias y tácticas mediacionales no siempre queda claro la diferencia entre ambos conceptos. De hecho algunos investigadores los utilizan indistintamente como si tratasen de lo mismo. De ahí que creamos conveniente matizar que se tiende por estrategia y táctica en mediación. Para ello nos serviremos de las definiciones de Kressel y Pruitt (1985) quien se refiere a la estrategia como un plan o enfoque general de actuación del mediador que pondrá en práctica a través de actuaciones concretas que son lo que comúnmente se entiende como tácticas.

Un tema que no está lo suficientemente claro respecto a las actuaciones del mediador es si estos deben especializarse en estrategias y tácticas específicas, adaptadas al ámbito de actuación donde van a trabajar, o si por el contrario su formación tendría que ser genérica, entendiéndose que las acciones de mediación son susceptibles de efectividad independientemente del tipo de conflicto. A este respecto pensamos que no tienen que existir una especialización por temática del conflicto. Las estrategias y tácticas pueden ser efectivas en cualquier medio social o temática del conflicto ya sea esta el laboral, familiar, educativa, etc. Dicho de otra manera, el mediador posee un único gran paquete de estrategias y tácticas de mediación. Son sus recursos de trabajo que le podrían servir para gestionar tanto un convenio colectivo o un divorcio. Porque no es la temática la que discrimina su efectividad. Esta dependerá de saber elegir las adecuadamente en función de las características contextuales del conflicto a mediar. Los mediadores deben hacer una intervención a la medida para cada conflicto. Por eso se dice que cada mediación es única. De hecho, las investigaciones demuestran que actuaciones que son eficaces en unas situaciones pueden resultar contraproducentes bajo otras condiciones (Bercovitch, 1991; Carnevale y Peggnetter, 1985; Hiltrop, 1989; Pruitt, 1981; Rubin, 1981). Las intervenciones

de los mediadores son menos reactivas y más proactivas y sistemáticas de lo que muchas veces se piensa (Bercovitch y Houston, 2000). Ahora bien, la cuestión está en conocer cuáles son los determinantes que llevan a la tercera parte a inclinarse por un plan estratégico- táctico concreto u otro. Y es que en la toma de esta decisión intervienen múltiples factores relacionados tanto con las personas mediadas, las características del conflicto, y el perfil de los propios mediadores/as. Estos factores afectan tanto al tipo de estrategia de mediación que debe elegirse como el resultado final de la mediación (Marsh, 2021).

Por eso cuando un mediador decide la no fácil tarea de intervenir en un litigio debe realizar, como paso previo al inicio de la mediación, un minucioso estudio de las variables contextuales que caracterizan la situación conflictiva, y actuar de manera contingente a ellas. Estas variables contextuales serían las siguientes (Bercovitch,1992; Marsh, 2021):

a) Las características del conflicto: prestando especial atención a cuestiones como la temática del conflicto, si el conflicto es latente o manifiesto, su intensidad, la existencia y duración de "impase" o la existencia de negociaciones anteriores a la mediación

b) Las características de los problemas: el origen del problema, problemas tangibles o intangibles, si están en juego o no cuestiones de principio o el número de problemas a negociar condicionarán el tipo de estrategias a seguir y las tácticas específicas para ponerlas en práctica.

c) Las características de las personas mediadas: analizando las posiciones, intereses, y necesidades y el poder de cada una de las partes. Es importante conocer también su experiencia en casos de mediación, actitudes hacia la mediación y el acuerdo, cultura, situación económica, estructuras sociales, religión, etc.

d) Las características de la persona mediadora: se trata de una variable no siempre tenida en cuenta cuando, en realidad, cuestiones como los rasgos personales, la experiencia, el prestigio, el poder, la formación, etc., juegan un papel importante en que como se va a desarrollar la mediación.

Una vez examinadas las variables contextuales, llega el momento en que el mediador debe optar por un plan estratégico-táctico que guiará su actuación en la mediación. Pero esta actuación no es lineal a lo largo del proceso porque existe una correlación bilateral positiva entre las variables contextuales y de procedimiento (estrategias y tácticas), lo que implica que, los cambios en una de las variables provocan cambios en la otra y viceversa. Es más, en el curso de una misma mediación, mediadores/as, deberán estar alerta a los cambios de las variables contextuales, analizarlos y reajustar sus estrategias y tácticas a la nueva situación.

El análisis de estas variables supone una tarea imprescindible si se desea una mediación satisfactoria.

Taxonomía de las estrategias y tácticas de mediación

Una vez expuesto cómo el mediador debe elegir sus actuaciones en mediación resulta imprescindible conocer algunos de los recursos de que dispone para poner en marcha sus intervenciones y bajo qué condiciones debe utilizarlos. Y decimos algunos porque su volumen es de tal magnitud que sería imposible abarcarlos en este trabajo en su totalidad. De hecho, si analizamos la literatura sobre el tema, encontramos multitud de

taxonomías estratégico-tácticas, pero la mayoría son de tipo descriptivo siendo escasas las clasificaciones que nos proporcionen una estructura general del comportamiento de los mediadores que pueda servirnos de guía a la hora de actuar de manera contingente.

No obstante, existen estudios que coinciden a la hora de clasificar las actuaciones de los mediadores. Bercovitch y Su-Mi, (2003) presentan tres categorías que guardan cierta similitud con otras que habían sido expuestas en investigaciones anteriores por autores tan relevantes en el mundo de la mediación como son Pruitt, (1981), Kressel y Pruitt, (1985) o Carnevale y Peggnetter, (1985). Estas clasificaciones se ajustan a un modelo de intervención basado en la mayor o menor participación activa del mediador en el proceso. Por una parte, estarían los comportamientos y acciones de mayor actividad donde se incluiría las estrategias y tácticas directivas. En el terreno de menor intervención se sitúan las estrategias y tácticas más pasivas como las de comunicación-Facilitación y en un punto intermedio de actividad-pasividad se encontrarían las acciones procesales-formativas.

Estrategias y tácticas directivas

Se trata del nivel más alto y poderoso de intervención del mediador, donde ejerce su papel más activo, dirigiendo a las partes hacia una determinada perspectiva o resultado. El mediador directivo tiene un gran control sobre la mediación que ejecuta haciendo indicaciones claras, contundentes y directas a las partes, realizando propuestas y sugerencias, prestando ayuda y ofreciendo información, instrucciones y consejos. Son intervenciones que se utilizan para motivar a las partes y, si es necesario, hacerles cambiar de actitud y comportamiento (Bercovitch y Su-Mi, 2003). Ahora bien, no siempre las acciones directivas deben ser puestas en práctica ni en todas las circunstancias. Para poder utilizarlas es necesario que las partes acepten al mediador, que confíen en él y en su valía profesional. De no ser así sería difícil que los negociadores aceptasen propuestas o se dejasen dirigir e influir por alguien en quien no confían ni valoran. Las personas mediadas trabajarán mejor si perciben que el mediador muestra una preocupación e interés real por sus problemas y pueden confiarle un secreto sin miedo a que sea divulgado (Pruitt, 1981). El mediador puede ganarse la credibilidad personal y la legitimidad ante las partes exponiéndoles sus credenciales y experiencia y/o tratando de establecer con ellas una buena relación empática (Kolb, 1983; Moore, 1986). Con la primera, se crea la idea de la capacidad y habilidad de la tercera parte para ocuparse del tema, y con la segunda, los negociadores podrán convencerse de que al mediador realmente le interesan sus problemas y se esforzará en ayudarles (Welton y col., 1988).

Junto a la confianza y la valoración profesional existen otras circunstancias y situaciones favorables al empleo de estrategias y tácticas directivas. Expondremos a continuación algunas de ellas y las tácticas que pueden resultar de utilidad para gestionarlas, advirtiendo de antemano que no son mutuamente excluyentes:

* *Una baja motivación o poco interés por el acuerdo:* para lo cual se utilizan tácticas como, aconsejar alterar o revisar las propuestas de acuerdo, hacer sugerencias y propuestas sustantivas, suministrar y filtrar información, discutir los costos que suponen los continuos desacuerdos o recordarles los efectos negativos de un nuevo "impasse" (Hiltrop, 1989).

* *Existencia de fuertes hostilidades entre las partes y niveles altos de conflicto.* Para frenar las actitudes negativas entre los negociadores los mediadores pueden actuar poniendo en práctica tácticas como clarificar a una parte las necesidades de la otra, resaltar los beneficios que pueden obtener unos negociadores de otros si llegan a alcanzar el acuerdo. A su vez, deben poner un énfasis especial en determinar los puntos en común entre ambos negociadores (campo común), sugerir nuevos compromisos, incidir en la necesidad de mayor flexibilidad, tratar de cambiar las expectativas o indicando los costes del desacuerdo.

Una táctica especialmente útil en estas circunstancias es utilizar sesiones de “caucus”. Son conversaciones privadas entre el mediador y cada una de las partes por separado. De esta manera, al no existir contacto directo, la hostilidad se aminora y se evitan enfrentamientos verbales que pueden llevar a una conducta competitiva no productiva (Carnevale y Henry, 1989)

Analizaremos las ventajas de esta forma de intervención, refiriéndonos tanto a sus repercusiones en la conducta del mediador como en la de los disputantes.

1) *Caucus y conducta del mediador*

Tener reuniones por separado con cada parte, permite al mediador utilizar procedimientos que no emplearía en las sesiones conjuntas al ser consciente de que, al no estar presente la otra parte tiene más libertad de actuación sin dañar por ello su papel de persona imparcial (Blades, 1984; Welton y col., 1988). Tal es el caso, por ejemplo, de que el mediador tenga que sugerir a uno de los negociadores que haga más concesiones o deba reforzar a los negociadores más débiles. Si esto lo hiciese en sesiones de trabajo conjuntas su imagen de imparcialidad podría quedar en entredicho.

Las sesiones de caucus son las situaciones más propicias para el establecimiento de relaciones de confianza más estrechas con el mediador, incrementándose así su capacidad de influencia.

2) *Caucus y conducta de los disputantes*

La literatura al respecto señala que los litigantes, al no tener a la otra parte presente, se sentirán menos tensos y estarán menos a la defensiva, que repercutirá en actitudes más flexibles y mayor creatividad (Carnevale y Pruitt, 2003). En estas condiciones les será más fácil hacer concesiones, generar nuevas alternativas o aceptar las sugeridas por el mediador (Poitras, 2013). Asimismo, la interacción cerrada que se produce con el mediador facilitará el que las partes hablen con mayor libertad y proporcionen más información. Así la tercera parte podrá enterarse de posibles problemas subyacentes que de otro modo resultarían difíciles de conocer.

Este tipo de tácticas tienen también la ventaja de proteger a la parte que primero realiza la concesión de una posible pérdida de imagen y fuerza, haciéndole creer que su otorgamiento ha sido a posteriori del realizado por la parte adversaria. Por tanto, el sentimiento de haber cedido a las presiones de la parte contraria también

desaparece. Esto puede hacerse porque la información que se obtiene en el caucus es absolutamente confidencial entre las personas que participan. Por tanto una parte no tendrá información de lo que ha dicho la otra salvo que expresamente autorice al mediador a revelarla. . A nivel teórico, han sido numerosos los autores que han señalado la gran preocupación que tienen las personas en conflicto por mantener una imagen de fuerza, competencia y sabiduría tanto hacia sí mismo como ante la otra parte (Deutch, 1973; Pruitt, 1981; Rubin, 1985). En este contexto, la intervención del mediador proporciona el mecanismo socialmente aceptado para solucionar el problema. Porque cierto tipo de concesiones que podrían ser consideradas como un síntoma de debilidad y que, por tanto, el negociador no haría voluntariamente ante la otra parte por el temor de que se dude de su fuerza y su capacidad, las hará con más probabilidad cuando esté a solas con el mediador. Los negociadores que hacen este tipo de concesiones pueden argumentar de cara al exterior, y argumentarse a sí mismo, que cedieron no porque la otra parte le haya forzado a hacerlo, sino por la petición expresa del mediador. En síntesis, una concesión percibida antes como símbolo de debilidad puede verse ahora como un signo de fortaleza, en la medida en que se considera como el resultado moral de "hacer lo correcto", simplemente porque el mediador se lo ha solicitado. Además, si en último caso algo saliese mal, podría hacer caer la responsabilidad sobre el mediador, salvando así su imagen y prestigio.

Pero no todos son ventajas a la hora de mantener sesiones de trabajo por separado (Galton y col., 2021). Existen también posibles problemas que pueden surgir cuando utilizamos este procedimiento. Así, el mediador debe ser consciente de que la información que está recibiendo no puede ser corroborada o rebatida por el otro, porque al ser confidencial no puede hablar de ella y la otra parte, al no estar presente, no va a conocerla; por tanto, la credibilidad total de la información debe hacerse con cautela. Los mediadores pueden llegar a sentir mayor satisfacción trabajando de este modo, al saberse con más capacidad de influencia, aunque se corre el peligro de utilizarla en exceso produciendo efectos contrarios a los deseados.

Tratar de llegar a acuerdos por cada problema o grupo de problemas. Sobre todo cuando existen muchos puntos a negociar es más efectivo tratar cada problema por separado (Abdur, 2012), siendo también más útil abordar en primer lugar los problemas menos conflictivos y que pueden ocasionar disputas de menor grado. Así, las partes irán adquiriendo confianza en el proceso para, una vez establecida la credibilidad, pasar a tratar las disputas que se prevén más difíciles de resolver

Con esta forma de actuar estaríamos también asegurando acuerdos que, si se espera a que la mediación avance, puede que el clima mediacional se enrarezca, y con ello disminuya la posibilidad de alcanzar soluciones.

* *El conflicto está provocado o le subyacen problemas de principio.* Es conocida la dificultad que conlleva mediar en situaciones donde el conflicto no es tangible, obedece a cuestiones latentes, emocionales o provocados por creencias y valores (Harinck y De Dreu, 2004; Pol, 2016). En estas circunstancias las estrategias directivas son especialmente útiles y entre ellas que los mediadores ayuden a las partes a reconocer los problemas intangibles (ej. emociones, ideologías, etc.) que dificultan los acuerdos (Moore, 1986).

* *Existe Presión Temporal.* El mediador debe estar atento por si en algún momento las partes actúan bajo presión temporal. Esto puede producirse por múltiples motivos que van desde la necesidad de algunos los mediados de llegar a un acuerdo rápido, que la mediación se esté alargando demasiado respecto a las expectativas temporales con las que se inició o simplemente por el cansancio que puede provocar las sesiones en algunas de las partes y que las lleve a querer terminar cuanto antes. Las consecuencias pueden ser que se hagan concesiones que en otras circunstancias no se harían o que la parte menos presionada ralentice el proceso esperando una recompensa de la otra parte (Méndez y col., 1996; Serrano y Méndez, 1999). En este sentido, la presión temporal provoca una desigualdad de poder que lleva al mediador a tener que actuar directamente para anular los efectos negativos de este desequilibrio.

Expectativas poco realistas: cuando los negociadores tienen una falsa percepción sobre los resultados a conseguir, el mediador debe actuar como agente de realidad, tratando de cambiar esas expectativas y ayudando a diseñar un marco de negociación con resultados alcanzables.

Las estrategias y tácticas directivas han sido objeto de controversias en el mundo de la mediación por el excesivo papel interventivo que para algunos ejecuta el mediador. Las críticas se centran en que este tipo de actuaciones afectan negativamente a la autonomía de las partes y a la imparcialidad y neutralidad del mediador. Sin entrar en un análisis profundo del tema, porque excedería a las pretensiones de este trabajo, si queremos poner de manifiesto que no parece existir una relación de causalidad entre los mediadores directivos y la pérdida de la imparcialidad y neutralidad. Condiciones que, por otro lado, son cuestionadas como necesarias en algunos sectores del mundo de la mediación (Svensson, 2009; 2013; Zartman, 2008). La polémica de acciones directivas o no está, en cierta medida, determinada por la connotación que se le dé al término directivo. Si se asocia a comportamientos impositivos y autoritarios sí que las acciones directivas acabarían con la esencia de la mediación. Pero no afectaría a la imparcialidad y neutralidad del mediador si lo analizamos desde la perspectiva que asocia al mediador directivo con una persona que tiene un papel fundamentalmente activo e interventivo durante la mediación, que actúa como director de orquesta manteniendo el ritmo del proceso, coordinando las intervenciones, proporcionando información, haciendo sugerencias y, ejerciendo su poder si los límites de la mediación se desbordan. Pero todo esto lo hace sin olvidar que son los negociadores y sus deseos los protagonistas máximos de cualquier mediación. Ser directivo no supone que las partes deban renunciar a su autodeterminación, que es en definitiva la esencia de la mediación.

Por todo ello no debemos prescindir de utilizar acciones directivas en mediación. Y mucho menos cuando se ha comprobado que facilitan un alto porcentaje de acuerdos, sobre todo ante conflictos tangibles, divisibles y medibles en su intensidad (Bercovitch y Su-Mi, 2003).

Estrategias y tácticas procesales-formulativas

¿Dónde celebrar la mediación? ¿Cómo colocar la sala de mediación? ¿Qué temas tratar primero? Estas son algunas de las preguntas que se hacen los mediadores antes de comenzar una mediación. Sus respuestas van

asociadas a tácticas de procedimiento- formativas o reflexivas que sirven a los mediadores para intentar orientarse y situarse a sí mismo dentro del conflicto y hacerse una composición de lugar sobre el campo de trabajo en el que va a transcurrir sus actividades (Kressel, 1972). Algunas de estas estrategias y tácticas suelen ser las primeras que se utilizan, una vez analizadas las variables contextuales y como paso previo al inicio de las negociaciones. Como ejemplo señalaremos:

- Gestionar una estrategia de puesta en escena; teniendo que decidir el lugar de la mediación, el control del entorno físico, la frecuencia de las reuniones, el control del ritmo y la formalidad de estas.
- Hacer un planteamiento estratégico de planificación y estructuración de la agenda analizando que problemas se tratarán en primer lugar, normalmente los más sencillos.
Delimitar el “Campo Común”; esto es indagar sobre las alternativas compartidas por ambas partes, realizando los intereses comunes. Saber cuál es el campo común y que lo compone es crucial en el ámbito mediacional porque a mayor campo común menos intensidad del conflicto y más probabilidades de acuerdo y viceversa.

Otras acciones de procedimiento serían:

- Utilizar un lenguaje comprensible para todos, prestando especial interés tanto en la forma de utilizar la comunicación verbal como de interpretar la no verbal
- Poner en práctica la escucha activa y sus componentes (parafraseo, resumen, legitimar, etc.).
Utilizar el humor. Recurrir al humor contribuye a aumentar la confianza en el mediador, a la vez que ayuda a mantener un buen clima de negociación y a suavizar un ambiente encrespado. (Kressel, 1972; Byrne, 2019). Además, las personas son más fáciles de persuadir y son más generas cuando están de buen humor que cuando no lo están. Con buen humor, los negociadores aceptan acuerdos más integrativos, es decir, acuerdos que pueden beneficiar a ambas partes.

De todos modos, se debe ser cauteloso a la hora de utilizar el humor (Stark, 2019). Se ha podido comprobar que en contextos donde las partes sufren una fuerte carga emocional (p. ej. mediaciones de divorcio) o no se tiene un conocimiento profundo de la cultura con la que tratamos para poder entender los recursos humorísticos, intentar ser gracioso puede traer consigo resultados contrarios a los esperados.

Asegurar a cada una de las partes la honestidad de la otra y explicarles los respectivos puntos de vista. En algunos casos, y sobre todo cuando existe un conflicto de intereses, suele resultar efectivo, para evitar malas interpretaciones, que la tercera parte explique a cada negociador el punto de vista de la otra. Se evitarán así distorsiones en la interpretación del comportamiento de las partes.

Pero no todas las intervenciones del mediador son activas en mayor o menos intensidad. Hay mediadores que basan sus actuaciones simplemente en estar presentes con una escasa o nula participación directa., dejando que el peso de la mediación recaiga prácticamente en exclusiva en las partes. Dentro de esta estrategia pasiva se incluyen las acciones de comunicación- facilitación que pasaremos a exponer.

Estrategias y tácticas de comunicación-facilitación

Utilizando estos recursos el mediador ejerce un papel pasivo pudiendo llegar a convertirse en un simple enlace de comunicación o intermediario entre las partes o en el guardián del cumplimiento de los principios de la mediación. Sus escasas intervenciones están más destinadas a mantener la interacción entre las partes que a la búsqueda de soluciones sustantivas. Este tipo de estrategias son muy empleadas cuando los negociadores tienen una actitud positiva y de colaboración hacia el acuerdo, tienen experiencia en mediación, y existe un elevado campo común en relación al conflicto que denota baja intensidad del mismo. El rol del mediador consiste, en estos casos, en dejar hacer; que los negociadores se gestionen y lleguen a soluciones por sí mismos. El mediador simplemente actúa de observador o haciendo pequeñas intervenciones relacionadas con la dinámica de la mediación, como son asegurar que el ritmo de la negociación se mantenga, aclarar posibles dudas sobre el proceso, facilitar que la comunicación fluya ayudando a retomarla si en algún momento se interrumpe o estar atento a las posibles demandas de las partes.

Llegados a este punto quisiéramos retomar una de las afirmaciones (ahora en plan interrogativo) sobre la mediación que formulamos al principio de este trabajo. Después de lo que acabamos de exponer. “¿La mediación es un arte que solo se aprende con la experiencia?”. La respuesta, desde nuestra perspectiva, es que es NO. El conocimiento y dominio de las estrategias y tácticas de mediación deben adquirirse a través del aprendizaje y la formación académica reglada tal y como se adquieren las habilidades para ejercer cualquier otra profesión. Eso no resta que existan personas que tengan habilidades innatas que facilitan su labor como mediadores, pero siempre debe existir un aprendizaje académico previo. Porque como decíamos en su momento, el comportamiento de los mediadores no es reactivo. Es analítico.

En la interrogación con la que iniciamos este apartado se habla también de la experiencia como única vía de aprendizaje de los entresijos de la mediación. Después de lo expuesto hasta el momento es obvio que tampoco estamos de acuerdo con esta afirmación. Nadie duda de la valía de la experiencia como forma de adquisición de conocimientos y de potenciación de habilidades mediacionales, pero no se puede admitir como la única manera de aprender mediación. La experiencia nos proporciona otro tipo de saber que no viene en los manuales académicos y que se adquiere en el ejercicio diario del trabajo, haciendo frente a situaciones más o menos complejas, con equivocaciones y aciertos. Pero no podemos aprender una profesión por ensayo y error y menos cuando como en la mediación trabajamos con personas.

Y sí; la mediación es un arte. El arte de saber escoger las estrategias y tácticas adecuadas para cada situación conflictiva, saber utilizarlas y combinarlas para que todas las partes que intervienen en la mediación salgan satisfechas con los resultados del proceso. En este sentido, los mediadores son artistas.

Referencias

- Abdur, K. (2012). Mediation and Mediator Skills: A Critical Appraisal. *Bangladesh Research Foundation Journal*, 1, 222-232.
- Bercovitch, J. (1991). International mediation and dispute settlement: Evaluating the conditions for successful mediation. *Negotiation Journal*, 7(1), 17-30.
- Bercovitch, J. (1992). The structure and diversity of mediation in international relations. En J. Bercovitch y J. Z. Rubin (Eds.), *Mediation in international relations: Multiple approaches to conflict management* (pp. 1-29). St. Martin'S Press, Inc
- Bercovitch, J., y Houston, A. (2000). Why do they do it like this? An analysis of the factors influencing mediation behavior in international conflicts. *Journal of Conflict Resolution*, 44(2), 170-202.
- Bercovitch, J., y Su-Mi, L. (2003). Exploring the relevance and effectiveness of directive strategies in mediation. *International Journal of Peace Sciences*, 8(1), 1-19.
- Blades, J. (1984). Mediation: An old art revisited. *Mediation Quarterly*, 3, 59-95.
- Byrne, R. (2019). The Role of Humor In Mediation - No Laughing Matter. Recuperado de <https://www.jdsupra.com/legalnews/the-role-of-humor-in-mediation-no-80583/>
- Carnevale, P. J., y Henry, R. (1989). Determinants of mediator behavior: A Test of the Strategic Choice Model. *Journal of Applied Social Psychology*, 19, 481 -98.
- Carnevale, P. J., y Pegnetter R. (1985). The Selection of Mediation Tactics in Public Sector Disputes: A Contingency Analysis. *Journal of Social Issues*, 41, 65-81.
- Carnevale, P.J., y Pruitt, D.G. (2003). Negotiation and Mediation. *Annual Review of Psychology*, 43, 531-582.
- Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict, Constructive and Destructive Processes*. Yale University Press, New Haven.
- Galton, E., Love, L., y Weiss, J. (2021). The Decline of Dialogue: The Rise of Caucus-Only Mediation And the Disappearance of the Joint Session. *Alternatives to the High Cost of Litigation*, 39, (6) 89-100.
- Harinck F., y De Dreu, C. (2004) Negotiating interests or values and reaching integrative agreements: the importance of time pressure and temporary impasses. *European Journal Social Psychology*, 34, 595-611.
- Hiltrop, J. M. (1989). Factors associated with successful labor mediation. En K. Kressel, y D. G. Pruitt, (ed.) *Mediation Research: The Process and Effectiveness of Third-Party Intervention*. (pp 241-262). San Francisco: Jossey-Bass,
- Kolb, D.M. (1983). Strategy and the Tactics of Mediation. *Human Relations*, 36, 247- 268.
- Kolb, D.M. (1986). Who Are Organizational Third Parties and What Do They Do? En R. J. Lewicki, B. H. Sheppard, y M. H. Bazerman (eds.), *Research on Negotiations in Organizations*, (pp. 207-227). Greenwich, Conn.: JAI Press,
- Kressel, K. (1972). *Labor Mediation: An Exploratory Survey*. Albany, NY: Assoc. Labor Mediation Agencies.
- Kressel, K. ,y Pruitt, D.G. (1985). The Mediation of Social Conflict. A special Issue of the *Journal of Social*

Issues, 41(2), 179-198.

- Marsh, S (2021). *Challenges of Third-Party Mediation in the Donbas Conflict*. CISLA Senior Integrative Projects. 2.
- Méndez, M., Serrano, G., y Cuesta, M. (1996). El comportamiento de los negociadores ante la capacidad de presión del mediador. *Psicothema*, 8(1), 133-146.
- Moore, C. W. (1986). *The Mediation Process: Practical Strategies for Resolving Conflict*. San Francisco: Jossey-Bass
- Poitras, J. (2013). The Strategic Use of Caucus to Facilitate Parties' Trust in Mediators. *International Journal of Conflict Management*, 24, 23-39.
- Pol, R.T. (2016) *La influencia de los valores personales en la gestión del conflicto a través de la negociación*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla
- Pruitt, D. G. (1981). *Negotiation Behavior*. Orlando, Fla.: Academic Press.
- Rubin, J. Z. (ed.). (1981). *Dynamics of Third- Party Intervention: Kissinger in the Middle East*. New York: Praeger.
- Rubin, J.Z. (1985). Third Party Intervention in Family Conflict. *Negotiation Journal*, 1, 363-372.
- Serrano, G., y Méndez, M. (1999). Las intervenciones de los mediadores. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52(2-3), 235-253.
- Stark, S. (2019). *Are You Kidding Me!?: Bringing Humor to the Mediation Process*. Recuperado de <https://www.mediate.com/are-you-kidding-me-bringing-humor-to-the-mediation-process/>
- Svensson, I. (2009). Who Brings Which Peace? Neutral versus Biased Mediation and Institutional Peace Arrangements in Civil Wars. *The Journal of Conflict Resolution*, 53(3), 446-469.
- Svensson, I. (2013). Research on Bias in Mediation: Policy Implications. *Journal of Law & International Affairs*, 2(1), 17-26.
- Welton, G. L., Pruitt, D.G., y McGillicuddy, N.B. (1988). An Exploratory Examination of Caucusing: Its Role in Community Mediation. *Journal of Conflict Resolution*, 32, 181-202.
- Zartman, I. (2008) Introduction: Bias, Prenegotiation and Leverage in Mediation. *International Negotiation*, 13(3), 305-310.

LA TÉCNICA RAPPORT Y SUS HERRAMIENTAS UTILIZABLES EN LA MEDIACIÓN

Cleiton Lixieski Sell

Universidad de Burgos

Introducción

La mediación ocupa un espacio indispensable en el marco de la resolución extrajudicial de conflictos en la línea consensual, pues es decidida por las partes hasta resolución. El objetivo de este estudio es explicar las características que aporta la técnica rapport en la mediación, así como su importancia en la lectura del comportamiento personal del sujeto implicado en el proceso. El uso de técnicas avanzadas de abordaje multidisciplinar abre caminos para simplificar procesos cuya temática es habitual, y que por regla general no exigen esfuerzos superfluos por parte del mediador para resolver la controversia, ya que la mediación es un método propuesto por las partes en el que el mediador se convierte en un papel de apoyo.

El cambio de siglo XXI se caracteriza por la diversidad de conflictos que representa la sociedad moderna y posmoderna en torno a las teorías del acceso a la justicia y la celeridad procesal. Debido a los cambios de los procesos de las relaciones laborales y sus formas de adaptación posteriores a las Revoluciones Industriales, surgieron nuevos mecanismos de resolución de conflictos extrajudiciales para garantizar los intereses del individuo. En el caso de la mediación, la relación entre el mediador y el mediado, no es tan sencilla desde el punto de vista de ejercer con prudencia y profesionalidad la gestión del conflicto y el impacto que provoca. Cada caso tendrá una percepción diferente, por ello, cuando el mediador tenga que elegir una técnica de abordaje, debe tener una forma clara de impactar positivamente a las partes.

El término rapport se usa en psicología para mejorar el trabajo en equipo, ya que ayuda a comprender el punto de vista de la otra parte. Esta técnica ayuda a eliminar los daños que quedaron en evidencia por la falta de conexión que no se estableció en las interlocuciones, y a través de la escucha con una perspectiva general sobre el conflicto, permitirá analizar las similitudes, así como realizar acercamientos con inteligencia emocional, elegir una postura adecuada a la situación y utilizar el lenguaje corporal para que las partes puedan hablar con naturalidad y sin miedo. La mediación requiere un enfoque multidisciplinario para facilitar el diálogo, y la gestión de conflictos necesita herramientas alternativas que incorporen las tendencias de uso de las plataformas digitales y mejoramiento de técnicas, y el rapport demuestra un paso adelante en la articulación del diálogo entre el mediador y las partes.

El problema que se proyecta es si el rapport es capaz de dar respuesta a los conflictos, y cuáles son los límites de su uso para que el mediador no incurra en incumplimiento de principios o disposiciones legales de

la legislación sobre autocomposición de conflictos. Teniendo en cuenta elementos como la atención, la coordinación, el optimismo en la conversación, el positivismo, etc., contribuyen que el diálogo fluya y sea menos estresante para las partes. Por otro lado, el uso de las técnicas de acercamiento debe seguir principios que guíen la mediación tales como la imparcialidad, la autonomía de voluntad de las partes, isonomía y confidencialidad. El papel del mediador se abordará desde la perspectiva de utilizar el rapport como una herramienta complementaria para ayudar en la comunicación de las partes en la mediación.

El uso de la mediación requiere herramientas como el rapport para auxiliar al mediador en el trabajo de ayudar a las partes a comunicarse con claridad y seguridad. Cabe señalar que esta técnica puede ser utilizada en relaciones familiares, profesionales, afectivas entre otras cuyo objeto sea la mediación o conciliación de conflictos. Específicamente, la relación construida en el rapport posibilita que las partes se sientan acogidas y esto contribuye que sus intereses sean entendidos de manera sencilla, por lo tanto, abre espacio para solución amistosa de la controversia. Por otro lado, para que la gestión del conflicto no sufra con perjuicios, es necesario utilizar la técnica con base en los principios generales de la mediación, ya que su uso incorrecto puede causar perjuicio a las partes como parcialidad o incurrir en responsabilidad para el mediador.

Método

Para la construcción de la investigación se utilizó el método deductivo con la base teórica, procedimiento y técnica. En la teoría base fue aplicada la perspectiva sistémico-compleja, y el procedimiento utilizado fue el monográfico y la técnica de investigación monográfica.

Resultados

La mediación como puerta de entrada a la resolución de conflictos

La mediación se relaciona con la teoría de los conflictos para comprender las formas de enfrentar los problemas utilizando métodos consensuados. En regla, “[...] igualmente, se trata el ciclo del conflicto como condicionante extremo de la intervención y se examinan sus tres fases principales: la escalada, el estancamiento y la desescalada, además de otros factores que influyen en su evolución” (Redorta, 2009, p. 61). No es el objetivo profundizar la teoría de los conflictos, sin embargo, se propone es verificar la mediación como una alternativa para resolver las controversias desde el abordaje de técnicas que facilitan el trabajo del mediador. El principio de imparcialidad de los Tribunales está vigente en la legislación procesal civil y penal, y esto se aplica al mediador que debe mantener una actitud imparcial hacia el mediado, ya que su función es apartar al mediador de la toma de decisiones que competen exclusivamente a las partes.

La teoría de la justicia propuesta por Rawls (1971), revela que la sociedad es altamente conflictiva y difícilmente se ordenará en cuanto a la gestión de conflictos, ya que lo justo y lo injusto se convierten en disputas que se extienden. Esta teoría al igual que el acceso a la justicia están en consonancia con la propuesta de la mediación como complemento del sistema jurídico y alternativas para que el sistema de justicia sea más efectivo en cuanto a los derechos y deberes de las personas. Desde un punto de vista sociológico-filosófico, la

mediación aparece como una oportunidad favorable para los operadores jurídicos y ciudadanos que, en este último caso, pueden ser potenciales usuarios. La sociedad post-covid, refleja cambios que impulsaron las plataformas de mediación digital, y esto acompañó un escenario de incertidumbre sobre la salud humana, economía devastada, incumplimiento de contratos, relaciones laborales cambiadas, entre otros aspectos que dejaron en evidencia que la resolución de conflictos a través de métodos consensuales como como mediación son necesarios (Martín, 2020, p. 205).

La sociedad en riesgo y el conflicto propuesta por Ulrich Beck hace visible los efectos de las Revoluciones Industriales, y esta alta producción de mecanismos tecnológicos ha provocado efectos crecientes de conflictos que implican daños a los individuos (personales), materiales o morales (Beck, 1998). En cuanto a la teoría de los conflictos, Fernando Entelman escribe que el precursor que analizó al tercero participante en el conflicto (mediador), fue Georg Simmel, ya que analizó esta relación desde tres perspectivas: La primera observación fue observar a terceros imparciales, sin vínculo y que tienen distinciones entre ellos; el segundo proviene de la expresión *tertius gaudens*, también conocido como ventajista, y que obtiene los beneficios a pesar de no estar directamente involucrado en el conflicto; el tercer tipo de actor se caracteriza por permanecer en el poder una vez resuelto el conflicto, es decir, adoptar una postura de división para mantener la amistad (Entelman, 2002, p. 133).

Desde su reconocimiento como una alternativa para el manejo de conflictos, la mediación ha sufrido modificaciones con el fin de mejorar su vigencia como instituto para ser aplicado en diversas áreas. En la línea de resolución extrajudicial de conflictos, la mediación ha contribuido al acceso a la justicia. Además, actúa como facilitador en una sociedad formada por elementos sólidos como la seguridad, la salud, los valores éticos, las leyes, etc., y también los elementos líquidos como incertidumbres económicas y políticas, crisis de salud pública, distorsión de valores, entre otros vectores que implican cambios sociales y tendencias de la sociedad moderna.

De acuerdo a lo establecido en la “Guía para la práctica de la mediación intrajudicial”, la mediación tiene como objetivo promover una postura anti-conflicto para el manejo de controversias en diferentes ámbitos. Es incuestionable que, la mediación ha abierto importantes puntos de resolución de conflictos en los sistemas de justicia para mantener la cultura de paz y adoptar una decisión por una justicia solidaria y reparadora. El uso de los servicios de mediación también minimiza impactos negativos de los altos costos económicos, desgaste emocional en los enfrentamientos judiciales, mucho tiempo hasta la resolución, etc. (Cuesta et al., 2016, p. 172).

El papel del mediador es ayudar a las partes a resolver un conflicto de forma sencilla y provocar sentimientos como mantener la relación afectiva después del conflicto (Murguía, 1999, p. 113). La mediación como puerta de entrada a la resolución de conflictos incluye factores como la informalidad y la aproximación de las partes, a diferencia de lo que ocurre en el proceso judicial tradicional en el que las partes luchan de forma independiente y fomentando la cultura del ganador contra el perdedor. La mediación se guía por

principios generales que incluyen mantener una postura ética, imparcial, garantizar la igualdad entre las partes, la buena fe, buscar el consenso entre otros elementos que faciliten el diálogo y mantener una cultura de paz¹⁹.

La mediación es una vía jurídica en la que el mediador actúa con equidistancia del mediado de manera que no existe favoritismo. La propuesta sigue analizando la relación y sus características con el objetivo de la correcta aplicación de la técnica para reducir el desequilibrio de las partes en el diálogo, sin embargo, hay un cuidado para que el mediador no interfiera con el fin de caracterizar ventajas para una parte. Hay una corriente mayoritaria de autores que sostienen que el mediador carece naturalmente de neutralidad (Zapparoli et al, 2012), manteniendo que el mediador interactúa con las partes para facilitar el diálogo, y esta actitud estaría proponiendo implícitamente la resolución a través del acuerdo.

¿Qué es el rapport, sus características y cómo aplicar en la mediación?

Las técnicas de gestión de la mediación se perfeccionan a medida que la conexión o acercamiento de las partes en conflicto se vuelve indispensable en el contexto de los métodos consensuales de resolución de conflictos. El estudio del comportamiento humano es un elemento que facilita la aplicación de enfoques como la técnica del Rapport, porque de forma objetiva permite entrar en el campo de la convivencia del otro individuo. Un ejemplo de cómo se hace esto es cuando dos personas van al mismo lugar, escuchan los mismos estilos de música, formas similares de lenguaje verbal o no verbal, sentimientos, etc. (Freitas, 2019). El rapport pretende igualar las coincidencias a partir de sus costumbres, creencias y hábitos que, en el campo de la psicología, se ha comprobado que abren espacios de acuerdo sobre divergencias o disputas de ideas distintas.

La técnica de gestión del Rapport se entiende como la utilización de formas de comunicación a través de la empatía y la confianza que las partes depositan en el mediador o conciliador, todo, con el objetivo final de establecer mejores condiciones de comunicación o negociación entre las partes. Dentro del ámbito de las teorías que sustentan positivamente el uso del Rapport en la mediación, existe consenso que es fundamental trabajar aspectos como: la facilidad de expresión (desde la perspectiva del diálogo entre las partes con la participación del mediador), el contacto visual, intensidad del diálogo (una lectura atenta del mediador), postura corporal, equilibrio emocional, conocimiento sobre el tema, etc.²⁰. No existe una regla de usar todos los elementos o un orden específico para hacer más efectivo el Rapport, sin embargo, tener en cuenta estos elementos ayudará a mejorar los detalles más pequeños que pueden reflejarse en un aspecto decisivo que las partes pueden tener en cuenta al momento de tomar su decisión.

¹⁹ La legislación brasileña referente a la mediación de conflictos contempla ocho principios (Ley 13.140/2015): Imparcialidad del mediador; Isonomía de las partes; Oralidad; Informalidad; Autonomía de las partes; Búsqueda del consenso; Confidencialidad; Buena-fe.

²⁰ El Rapport es de origen francés que tiene el objetivo de provocar la vuelta, empatía, acercamiento de las partes, facilitar el diálogo o también conocido por utilizar métodos de persuasión para comprender las necesidades de los demás.

Una tranquila presentación en la sesión y un enfoque amigable para interactuar con las partes y causar una buena impresión permite que las partes se sientan seguras para hablar sobre el conflicto. El rapport es una técnica que no se restringe a una sola fase del proceso, y cuando se construye una relación de diálogo, mantener esa conexión se vuelve complejo, porque lleva tiempo lograr la confianza, y esto se convierte en un desafío ya que las partes quieren resolver el conflicto rápidamente. Para el escritor estadounidense Anthony Robbins (2010), la técnica del Rapport se destaca por su capacidad de adentrar en el mundo de alguien, transmitir el sentimiento común que se tiene, en otras palabras, es la esencia de una comunicación exitosa.

La mediación utiliza el Rapport como puerta para identificar a las partes como un espejo, y en el caso de la mediación, los encuentros crean un espacio propicio para utilizar esta técnica y provocar que las partes busquen una solución analizando el conflicto a través del malestar generado por la crisis. Cabe señalar que el Rapport no pretende forzar una relación ni hacer amistosa la relación del mediador con las partes, sin embargo, debe quedar claro transmitir confianza e identificar con precisión los desacuerdos de las partes, y para ello es necesario que el mediador actúe basado en la capacidad de desarrollar técnicas eficaces para extraer los puntos clave del conflicto. El punto que toca la aplicación de Rapport corre por el hilo de la confianza que desarrolla en el planteamiento de forma conversacional.

Los objetivos de Rapport se pueden resumir en cuatro perspectivas desde el punto de vista del uso del mediador: la primera es promover el contacto inicial; construir credibilidad; proporcionar información a las partes sobre el proceso; y fortalecer el compromiso con el procedimiento (Moore, 1998, p. 66). La mediación está alineada con métodos informales de acercamiento y que permitan la escucha activa, la sensibilidad, el mantenimiento de la confidencialidad del diálogo y, en los momentos favorables en que las partes evolucionan en el diálogo, el mediador debe permanecer en silencio como estrategia para avanzar positivamente en el uso de la técnica. El correcto uso del Rapport posibilita una respuesta efectiva en la conducción del diálogo, por lo tanto, su uso confirma la hipótesis de aumentar las probabilidades de que las partes avancen hasta llegar a un acuerdo.

Discusión

La actuación del mediador de manera horizontal sigue una norma ética para garantizar la conducta profesional y cumplir con las obligaciones relacionadas con la mediación. El mediador, elegido por las partes o designado por el magistrado, tiene la función de mejorar las técnicas y recursos disponibles para facilitar la comunicación. Según Martín (2013)²¹, el cumplimiento de deberes y obligaciones tiene un doble significado en el proceso en cuanto a la responsabilidad: en el plano ético, se requiere una escuela de formación profesional de mediadores o institución que cumpla con las funciones, y en el plano legal, se refiere a la responsabilidad ante los tribunales.

²¹ El mediador tiene responsabilidad sobre la actuación profesional junto al proceso, bien como deberes que están previstos en los principios directores de la Ley general de la mediación.

El uso de la técnica del Rapport no causa perjuicio a los principios como la voluntariedad, la imparcialidad y el protagonismo de las partes en la decisión del conflicto, por lo que esta técnica ayuda a imitar acciones verbales y no verbales, posturas corporales y expresiones faciales para desbloquear la comunicación. El uso de expresiones por parte del mediador debe basarse en la neutralidad, por lo que deben evitarse términos como “claramente” o “exactamente”, eso para no inducir la decisión con parcialidad. Las técnicas que utiliza el mediador dependen de la situación, y en el caso del lenguaje no verbal, se debe prestar especial atención a lo que no se dice, es decir, a las emociones que reflejan la situación en la que se encuentra la parte de modo oculto.

En cuanto a la aplicación práctica de los métodos de abordaje en la mediación, la forma de escuchar receptivamente y con el objetivo de cooperar para que las partes puedan dialogar es el hilo conductor que sustenta el rapport, al igual que otras técnicas (caucus, lluvia de ideas, paráfrasis, etc.), utilizados por los mediadores en diferentes contextos de conflicto. La dinámica que adopta el mediador en las sesiones está definida por las características individuales que tiene, por lo tanto, la empatía que puede posibilitar la comprensión con claridad. Si, por un lado, el mediador abre espacio para construir un diálogo, no se puede olvidar que el contenido revelado debe permanecer confidencial, y esto está previsto como un principio general de la mediación, ya que, consciente la parte de que nada de lo dicho puede utilizarse en otro proceso o en detrimento de su cargo, pues la confidencialidad transmite seguridad y permite revelar información importante para que el mediador pueda ayudar a comunicar con precisión y fortalecer la confianza del mediador con la parte.

El mediador, al utilizar técnicas de acercamiento como el rapport para abrir canales de comunicación efectivos, legitima a las partes para reconocer los derechos discutidos en el conflicto y multiplica los recursos que las partes tienen para negociar, y esto se logra cuando explora los problemas de las partes desde diferentes puntos de vista (Moore, 2012, p. 87). El rapport desarrolla herramientas esenciales en la mediación, como responsabilizarse o culpabilizarse de una decisión tomada en la que pretende corregir el problema y proponiendo la aceptación de la parte contraria, buscando una solución mutua a través de un diálogo similar (gestos, lectura de rostros y percepción de los intereses en disputa), y facilita en la organización del diálogo a medida que las partes llegan a una solución o buscan otra vía jurídica.

Las técnicas utilizadas en la mediación y su metodología en el caso del rapport, fomentan la empatía y hacen que el ambiente sea amable y receptivo, es decir, menos formal que una sesión en un juicio, y esto hace que las partes se sientan acogidas y con menos tensión por el propio proceso. La mediación es un método eficaz para resolver los conflictos, y el uso de mecanismos que faciliten el diálogo se vuelve útil para reducir las diferencias en los intereses de las partes, igualar la paridad de poder en el diálogo y minimizar el desgaste físico y psicológico del proceso. La utilización del método se ha vuelto reconocida por su sencillez y capacidad para utilizar técnicas de diálogo como el rapport que permiten a las partes revelar sus intereses con naturalidad, y este aspecto diferencia positivamente el uso de técnicas efectivas de acercamiento en las que el mediador utiliza como estrategia para gestionar el conflicto.

Conclusiones

Ante las peculiaridades que desarrolla la técnica del rapport en la resolución de conflictos, se destacaron los siguientes aspectos en el uso de la mediación:

- El rapport es una técnica muy conocida en el contexto de negociaciones en las que se busca la resolución de conflictos, y su uso a través de herramientas de diálogo, favorece que el mediador tenga alternativas para ayudar a las partes de modo natural. Las técnicas de resolución consensuada están presentes no sólo en el ámbito jurídico, y el uso de técnicas eficaces permite que la mediación alcance niveles de decodificación de conflictos que no alcanzan otros métodos como la conciliación y el arbitraje, dado que, el rapport se basa en la coordinación comunicativa, activa y pausada, escucha con el objetivo de penetrar en el tema conflictivo y manteniendo el silencio cuando necesario.

- Debido a que los conflictos mediados tienen distintas complejidades y alcanzan distintas temáticas, el operador jurídico necesita utilizar técnicas de abordaje adecuadas a cada caso. El uso del rapport en la mediación permite conectar lo que está suelto a través de la escucha, fortalecer la credibilidad a través de la expresión facial y el sentimiento de positividad, y permite el uso del lenguaje no verbal como la gestualidad, el uso de ropa adecuada y la mirada enfocada en el parte que está dialogando. No existe una regla o modelo a seguir cuando se utilizan técnicas de conversación en la mediación, y esta observación deberá evaluar-se por el mediador en el caso específico.

- El rapport, cuando es utilizado por el mediador en el manejo del conflicto, llena vacíos al adoptar una posición de acercamiento y sincronía en el diálogo, sin embargo, se debe cuidar que este intento mantenga exenta la postura del mediador para la decisión de las partes. En todo caso, el uso de esta técnica para penetrar en el campo psicosocial también está justificado, dado que el elemento emocional debe ser tenido en cuenta para convertirse en un aspecto favorable para el mediador.

- En un último aspecto esta la cooperación que es un elemento esencial para que la mediación se desarrolle con tranquilidad, transparencia y honestidad, y el uso de las técnicas son fundamentales para que el diálogo sea coordinado. Esta suma de elementos abordados en el estudio, como la escucha activa, la postura corporal, la dinámica del diálogo entre las partes, el control de la situación, buena fe, etc., indican al mediador utilizar diferentes técnicas para manejar el conflicto con base a la experiencia, formación, costumbres, tipo de conflicto, en cuanto al tema a tratar y la personalidad de las partes involucradas.

Referencias

- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Cuesta, A., Mozo, R., Saéz, C. y Sepúlveda, P. (2016). *Guía para la práctica de la mediación intrajudicial*. Madrid: Consejo General del Poder Judicial. Gabinete técnico.
- Entelman, F. R. (2002). *Teoría de conflictos: hacia un nuevo paradigma*. Barcelona: Editorial Gedisa.

- Freitas, T. (2019). Rapport: Como a aplicação da técnica pode ser efetiva na mediação. [en línea]. SAJADV. Acedido en 25 de agosto de 2022. Recuperado de <https://blog.sajadv.com.br/rapport-me-diacao-conciliacao/>
- Martín, N. B. (2013). Del Estatuto del mediador a una ética de la mediación. En E. L. Lacasa y P. O. Muñoz (Coords.). *Mediación es justicia: El impacto de la Ley 5/2012, de mediación civil e mercantil*. Actas del III Simposio “Tribunales y Medición”, (pp. 235-243). Madrid: Huygenes editorial.
- Martín, N. B. (2020). La sociedad del post-covid 19: oportunidad para impulsar y consolidar la mediación. En C. Pilia y G. Cerdeira (Directores), E. P. Moreno (Coord.), *Mediación, conciliación y arbitraje tras la pandemia*, (pp. 191-206). Santiago, Chile: Biblioteca de medios alternativos de solución de conflictos; Olejnik.
- Moore, C. (2012). *El proceso de mediación: métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Barcelona: Ediciones Granica.
- Moore, C. W. (1998). *O processo de mediação: estratégias práticas para resolução de conflitos* (2ª ed.). Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed.
- Murguía, B. M. de. (1999). *Mediación y resolución de conflictos: un guía introductorio*. México: Editorial Paidós.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Revised edition. Harvard: University Press.
- Redorta, J. (2009). *Cómo analizar los conflictos. Como La tipología de conflictos herramienta de mediación*. Barcelona: Paidós Ibérica S. A.
- Robbins, A. (2010). *Poder sin límites: la nueva ciencia del desarrollo personal*. Trad. José Antonio Bravo. Cataluña: DeBolsillo.
- Zapparolli, C. R. Krahenbuhl, M. C. (2012). *Negociação, mediação, conciliação, facilitação assistida, prevenção, gestão de crises nos sistemas e suas técnicas*. São Paulo: LTr.

PREVENCIÓN DE CONFLICTOS: UNA APUESTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ

Elisabete Pinto da Costa

Universidade Lusófona do Porto / CeIED

Introducción

Desde el final de la Guerra Fría, los conflictos han proliferado en el mundo, presentando una geografía diferente y una nueva dinámica en términos de intensidad y prevalencia. Sin embargo, los conflictos violentos tienden a ser de menor intensidad (Ackermann, 2003). Dada la complejidad del proceso del conflicto, en cuanto a causas, dinámicas y consecuencias (locales, regionales e internacionales), se requiere una mejor comprensión de este fenómeno en cuanto a su prevención, gestión y resolución. La comunidad académica se ha centrado en la comprensión de estos conceptos y ha buscado contribuir a nuevos enfoques del conflicto en la comunidad internacional.

Este ensayo tiene como objetivo comprender la prevención de conflictos, ya que tiende a haber una comprensión amplia, si no difusa, de este concepto. Para esta mejor comprensión, buscamos responder a las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué significa prevención? ¿Cuándo se pueden iniciar las estrategias de prevención? ¿Qué implica la prevención? Este entendimiento es tanto más importante cuanto que busca afirmar un enfoque de las raíces profundas de los conflictos que garantizará la seguridad y la estabilidad mundiales y la paz mundial.

La prevención de conflictos marca la acción de numerosas organizaciones internacionales (mundiales y regionales) y organizaciones no gubernamentales, a través del funcionamiento de sistemas de alerta, de indicadores o de preventores de la (posible) manifestación violenta de los conflictos, de programas de desarrollo o incluso de programas de asistencia posconflicto armado. A través de estos diversos mecanismos, se pretende que la prevención de conflictos violentos sea más que mera retórica. La comunidad académica ha debatido la dimensión conceptual y política del tema. Aunque existe un consenso sobre la necesidad y pertinencia de la prevención por parte de la comunidad internacional, también enfrentamos puntos de vista escépticos con respecto a la viabilidad, legalidad y eficacia de los enfoques preventivos.

El análisis que se presenta en este ensayo se enfoca en una perspectiva contemporánea sobre la prevención de conflictos (después de la década de 90) y se enfoca en puntos relevantes de la literatura revisada para su comprensión,

El cambio de paradigma en el abordaje de los conflictos internacionales

La abundancia de diferentes interpretaciones de los conceptos de prevención, gestión y resolución de conflictos crea dificultades semánticas (Botes, 2003; Ramsbothan et al, 2005). En cualquier caso, estos conceptos ofrecen un marco para comprender la teoría y la práctica en el contexto de los conflictos internacionales (Tint, 2012).

La aceptación del conflicto como un proceso social inevitable, que puede tener resultados destructivos o constructivos, por la forma que se previene, gestiona y resuelve, es también una innovación conceptual que marca la afirmación de los estudios sobre resolución de conflictos.

La Agenda para la Paz presentada por la ONU (Boutros-Ghali, 1992) inauguró un nuevo momento y camino para la gestión pacífica de los conflictos internacionales y para las operaciones de paz. El contexto político-estructural de la década de 90 generó nuevas oportunidades para operaciones de paz más amplias y profundas a través de actividades de mantenimiento (peacekeeping), establecimiento (peacemaking) y consolidación (peacebuilding) de la paz. De esta forma, se afirma la amplitud del abordaje y tratamiento de los conflictos internacionales.

La visión impuesta por la Agenda para la Paz generó un fuerte optimismo para las Relaciones Internacionales. La paz puede ser pensada y construida, además de una paz negativa (ausencia de conflictos armados), en el sentido de una paz positiva (Galtung, 1996), que requiere atención a los aspectos políticos, económicos y sociales en la reconstrucción de las comunidades en conflicto o en el posconflicto.

Sin embargo, los fracasos de las operaciones de paz de la ONU (por ejemplo, en Somalia, 1993, Ruanda, 1994 y la ex Yugoslavia, 1992-2001) instalaron la desilusión en la comunidad internacional. A pesar de las críticas que se le pueden hacer a la Agenda de Paz, se reconoce como el primer documento que presenta enfoques y técnicas para el seguimiento, prevención y resolución de conflictos internacionales, llenando un vacío conceptual en relación a las operaciones de paz. En este contexto, se puede ver que los secretarios generales de la ONU (tales como: Boutros-Gali y Kofi Annan) han buscado cambiar la “cultura de reacción” de la ONU a una “cultura de prevención” (Ackermann, 2003).

Los conflictos contemporáneos son más complejos y, como mencionan Ramsbothan et al (2005), surge la conciencia de que podría ser más fácil abordarlos en una etapa temprana, antes de que degeneren en conflicto armado y violencia generalizada. Esta posición tiene sentido, sobre todo, porque los conflictos tienen un impacto más allá de su territorio geográfico. Por tanto, según Richmond (2002), se está pasando de un enfoque monodimensional a un enfoque multidimensional y multinivel.

Prevención, gestión y resolución de conflictos

Para el análisis y la intervención en los conflictos es necesario entender qué significan los conceptos de prevención, gestión y resolución.

La gestión y prevención de conflictos se refiere a las estrategias centradas en la contención, regulación y/o desescalada de conductas inadecuadas, indeseables o violentas.

En la gestión de conflictos no existe necesariamente el objetivo de resolver el conflicto, ya que hay cuestiones más urgentes e inmediatas que requieren atención. El trabajo de gestión de conflictos pretende frenar el deterioro de las circunstancias y el aumento de la violencia y construir un escenario con una dinámica constructiva, organizando así las bases para un trabajo eficaz de resolución de conflictos en el futuro (Tint, 2012). No se trata de aplazar la resolución del conflicto, sino de preparar el camino para que se resuelva con éxito.

La prevención de conflictos, tal y como la presenta la Comisión Carnegie para la Prevención de Conflictos Violentos (1997), tiene tres vertientes: i) una reacción oportuna ante los signos de malestar; ii) un enfoque global y equilibrado para aliviar las presiones o los factores de riesgo que desencadenan los conflictos violentos y un esfuerzo prolongado y concertado para abordar las causas subyacentes de la violencia; iii) un enfoque estructural destinado a inhibir la tendencia a recurrir a la violencia para resolver los conflictos (Pureza, 2005). Está claro que la prevención no se limita a los factores y acciones que evitan el estallido de un conflicto armado o de la violencia generalizada. La prevención puede ser operativa (prevención inmediata - *light prevention*) o puede ser estructural (prevención a largo plazo - *deep prevention*) (Ackermann, 2003; Comisión Carnegie, 1997; Ramsbotham et al, 2005).

La prevención operativa tiene como objetivo prevenir situaciones en las que es muy probable que la violencia acabe en un conflicto armado. En este aspecto de la prevención, el objetivo no es abordar las causas o el "remedio" a aplicar, sino evitar que los conflictos latentes o en fase inicial se conviertan en conflictos violentos. Las intervenciones son, por ejemplo, misiones de seguimiento, diplomacia preventiva o mediación.

La prevención estructural se centra en las causas profundas del conflicto, así como en los intereses y necesidades de las partes implicadas y las relaciones entre ellas. Esto incluye medidas de gobernanza, económicas y políticas, que promuevan el desarrollo y garanticen la respuesta de las necesidades y el aumento de la capacidad interna, regional, nacional e internacional para hacer frente a los conflictos. En este sentido, la prevención "debe consistir en mejorar la capacidad, fortalecer las relaciones y fomentar la justicia, no sólo combatir los estallidos de violencia" (Ramsbotham et al, 2005, p. 196).

La resolución de conflictos, a su vez, implica estrategias centradas en la resolución de motivos y incompatibilidades. La resolución de conflictos no pretende eliminar los conflictos (al menos todos), algo que se considera imposible, si no perjudicial, e incluso indeseable. Los conflictos permiten la manifestación de las posiciones, intereses y necesidades de las partes implicadas, que chocan porque no pueden superar la incompatibilidad entre estos elementos que constituyen el conflicto. Para poner fin al conflicto de forma pacífica, es necesario buscar compromisos que puedan abordar especialmente los intereses y necesidades en juego. Así, en la resolución de conflictos se agilizan procesos a través de los cuales las partes implicadas

construyen acuerdos sobre diversos aspectos del conflicto, construyendo soluciones integradoras (Kriesberg, 2007).

Cada uno de estos enfoques enfrenta restricciones o limitaciones. Así, dado que la gestión de conflictos pretende regular el conflicto, o incluso evitarlo, excluye de este enfoque el tratamiento de las causas subyacentes que lo originaron. La resolución de los conflictos implica una intervención en las razones que llevaron a su aparición. Sin embargo, cuando las soluciones son presionadas o impuestas por actores externos que consideran saber cuál es la mejor solución, existe un enorme riesgo de que el conflicto no se resuelva. La prevención de conflictos implica acciones multidimensionales, multinivel y a corto o largo plazo que requieren la coordinación de diversos recursos.

En resumen, no hay incompatibilidad entre los distintos enfoques y estrategias para tratar los conflictos. Sin embargo, sigue siendo necesaria una mejor organización en cada uno de estos ámbitos y, sobre todo, entre ellos.

Consecución y el propósito estratégico de la prevención de conflictos

La prevención de conflictos presupone compromisos para transformar la situación de conflicto y es "la única alternativa existente para resolver con éxito muchos de los problemas actuales" (Fisas, 2004, p. 147).

Los preventores de conflictos violentos y conflictos armados se han convertido en una realidad en el sistema internacional. Destaca-se el "mecanismo de alerta temprana", cuyo objetivo es: i) identificar los conflictos y señalar los que pueden llegar a ser violentos; ii) seguir la dinámica de estos conflictos para evaluar el riesgo de su desarrollo violento. Ramsbotham et al (2005) se refieren a los predictores econométricos, los indicadores económicos del Banco Mundial, los indicadores de seguridad y de violaciones de los derechos humanos, la ruptura del Estado, los flujos de refugiados, las crisis alimentarias, el tráfico de armas y los conflictos ambientales.

El punto crucial de los preventores es que no sólo se utilizan para prevenir conflictos violentos, sino para poner a disposición recursos políticos que permitan dar una respuesta oportuna y adecuada a la evolución del conflicto.

Lund (1996), Wallensteen (2002) o la Comisión Carnegie (1997) y la Comisión sobre Intervención y Soberanía del Estado (2001) proponen una lista de ejemplos de prevención de conflictos operativos y estructurales. A medida que siguen surgiendo conflictos violentos y armados, se cuestiona la eficacia de los preventores disponibles para la prevención operativa. Esta cuestión dominó el debate cuando Rusia invadió Ucrania en febrero de este año. La prevención estructural puede encontrar menos resistencia, aunque tampoco está exenta de críticas, relacionadas con la eficacia de los programas de ayuda al desarrollo y los verdaderos intereses que hay detrás de las medidas estructurales.

Otro ángulo de análisis sobre la consecución de la prevención se refiere a los siguientes temas: i) ¿cuándo es el mejor momento para aplicar la respuesta preventiva? ii) ¿qué tipos de respuesta preventiva

seleccionar? iii) ¿qué nivel de acción preventiva adoptar? Estas variables hacen que el programa de prevención de conflictos sea complejo y difícil de aplicar.

En cuanto al primer punto, aunque en la bibliografía se hace referencia a la prevención durante la escalada del conflicto y después del mismo, Ackermann (2003) sostiene que la prevención debería limitarse a las primeras fases del conflicto. Sin embargo, es difícil saber cuándo y dónde puede estallar la violencia, ya que un país o una comunidad pueden estar en crisis durante un largo periodo de tiempo.

En cuanto al segundo punto, los dos tipos de prevención, la operativa y la estructural, pueden ir en paralelo y apoyarse mutuamente. No obstante, las críticas se centran en la ausencia de respuestas realmente adecuadas o eficaces a los conflictos contemporáneos y en la coherencia entre las estrategias de acción preventiva. Como señala Féron (2020), la distinción académica entre las dos dimensiones de la prevención no está clara cuando se trata de la acción en el terreno, en particular algunas medidas no encajan en ninguna de las dos categorías.

En cuanto al tercer punto, es importante referir que los conflictos contemporáneos están entrelazados y afectan a las comunidades políticas y sociales a varios niveles, desde el local al global y viceversa, incluido el nacional. Desde esta perspectiva, Ramsbothan et al (2005) entienden que el contexto del conflicto constituye un elemento vital para la transformación del mismo, por lo que no hay posibilidad de abordar los conflictos locales y regionales sin tener en cuenta también el nivel global e internacional.

Para Michel (2022) también es relevante incluir la participación de las partes relevantes (estados y actores no estatales) en la toma de decisiones. Sin embargo, no es fácil combinar la acción multilateral, con diversos actores y ajustar las medidas a las especificidades del contexto y del conflicto. Sin embargo, una prevención a largo plazo que promueva las capacidades locales de prevención depende de una intervención multidimensional, multinivel y colectiva.

Conclusiones

El conflicto es un fenómeno inherente y natural de la interacción social e inevitable para el cambio social. Es el resultado de la diferencia e incompatibilidad de intereses, necesidades, propósitos, ideas, puntos de vista, posiciones, valores, creencias.

Los conflictos contemporáneos, sean internacionales o intraestatales con efectos regionales y globales, requieren enfoques inteligentes. Por lo tanto, se reconoce la necesidad de identificar las especificidades conceptuales a nivel de la intervención en los conflictos internacionales, en lo que respecta a la gestión, resolución y prevención de conflictos. Se trata de conceptos fluidos, interconectados y no mutuamente excluyentes. Prevenir no significa impedir o evitar el conflicto, sobre todo porque el conflicto surge en cualquier momento de la dinámica social y en diversas formas. En el centro de la prevención está la intención de abordar las condiciones genéricas y específicas que tienden a generar violencia y a conducir a conflictos armados.

La acción preventiva encaja en el ciclo de vida del conflicto y debe producirse antes de que éste estalle, en la fase latente o en la fase de manifestación inicial. El impacto de la prevención de conflictos dependerá de la prevención operativa y de la prevención estructural, pero también de la interacción entre ambas dimensiones sobre los factores que generan y hacen estallar los conflictos, con un menor o mayor grado de violencia.

Con los mecanismos de prevención de conflictos existentes y las acciones de la comunidad internacional, las sociedades se involucran en procesos de construcción de la paz positiva y no sólo de paz negativa (Galtung, 1996).

Sin embargo, el sistema multilateral de prevención de conflictos violentos necesita un mayor desarrollo intelectual e institucional sobre los mecanismos de prevención, más recursos, una gestión verdaderamente participativa y coherente entre los distintos enfoques de los conflictos (con la gestión y resolución de los mismos o con las operaciones de mantenimiento (*peacekeeping*) y consolidación (*peacebuilding*) de la paz).

En definitiva, además de la elaboración de un sistema eficaz de preventores, el mayor reto de la prevención de conflictos depende de la promoción de culturas de paz basadas en lógicas integradas de enfrentamiento a los conflictos, promoviendo la cooperación, el desarrollo y la justicia global.

Referencias

- Ackermann, A. (2003). The idea and practice prevention. *Journal of Peace Research*, 40(3), 339-347.
- Botes, J. (2003). Conflict transformation: a debate over semantics or a crucial shift in the theory and practice of peace and conflict studies? *International Journal of Peace Studies*, 8, 1-27.
- Boutros-Ghali, B. (1992). *An agenda for peace: preventive diplomacy, peacemaking and peacekeeping*. New York. United Nations.
- Carnegie Commission Preventing Deadly Conflict (1997). *Preventing Deadly Conflict. Final Report*. New York. Carnegie Corporation.
- Féron, E. (2020). Reinventing conflict prevention? Women and the prevention of the reemergence of conflict in Burundi. *Conflict Resolution Quarterly*, 37(3), 239-252. <https://doi.org/10.1002/crq.21275>
- Fisas, V. (2004). *Cultura de paz e gestión de conflictos*. Icaria: UNESCO
- Kriesberg, L. (2007). *Constructive conflicts: from escalation to resolution*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peace means. Peace and conflict, development and civilization*. Prio/Sage.
- International Commission n Intervention and State Sovereignty (ICISS) (2001). *The responsibility to protect: research, bibliography, background*. Report of International and State Sovereignty Development Research Centre.

- Lund, M. (1996). *Preventing Violent Conflicts. Strategy for Preventive Diplomacy*. Washington, DC: United States Institute of Peace Press.
- Michel, M. (2022). Conflict prevention: towards a multidimension approach. En E. Aksu y A. Camilleri (Eds), *Democratizing Global Governance*, (pp. 165-180). Londres: Palgrave/Macmillan.
- Pureza, J. (2005). *Prevenção de conflitos armados, cooperação para o desenvolvimento e integração justa no sistema internacional*. FDUC. [Microsoft Word - 11.doc \(uc.pt\)](#)
- Ramsbotham, O., Woodhouse, T., y Miall, H. (2005). *Contemporary Conflict Resolution*. Cambridge: Polity Press.
- Richmond, O. (2002). *Maintaining Order, Making Peace?* New York. Palgrave.
- Tint, B. (2012). Conflict Management, Resolution, and Transformation. *The Encyclopaedia of Peace Psychology*. <https://doi.org/10.1002/9780470672532.wbepp046>
- Wallensteen, P. (2002). Reassessing Recent Conflicts: Direct versus Structural Prevention. En F. Hampson y D. Malone (Eds). *From reacting to conflict prevention: opportunity for the UN System*, (pp. 213-228). Boulder, CO: Lynne Rienner.

(IN)EFICACIA DE LA LEY DE MEDIDAS DE EFICIENCIA PROCESAL PARA LA IMPLANTACIÓN DE LOS MASC

Francisco de Asís González Campo

Universidad de Zaragoza

Introducción

El Proyecto de Ley de medidas de eficiencia procesal del servicio público de Justicia (en adelante, PLMEP) introduce la *actividad negociadora previa* como *requisito de procedibilidad* de modo que, en algunas materias así señaladas por la norma, será requisito para la admisión de la demanda -esto es, para el acceso a la jurisdicción- el haber acudido a un “medio adecuado de resolución de controversias” (en adelante, MASC). Cualquiera de los medios así previstos, en esa norma, o en otras que los contemplaren, permitirá tener por cumplido dicho requisito. Con ello, sitúa en un plano de igualdad a todos los MASC y permite contemplar una debida neutralidad en la admisión legal de los mismos. Sin embargo, pese a tal previsión, examinado dicho Proyecto bajo diversas perspectivas, cabe afirmar que el diseño previsto, lejos de alcanzar los objetivos previstos, tiene un elevado riesgo de contribuir al efecto contrario.

El Proyecto de Ley de medidas de eficiencia procesal del servicio público de Justicia

El 22 de abril de 2022 se publicó, en el Boletín Oficial de las Cortes Generales, el referido Proyecto. Mejora parcialmente el previo Anteproyecto y se caracteriza por realizar una relevante modificación de la normativa procesal en los siguientes aspectos:

1. El fomento del uso de los MASC en el proceso civil (Título I PLMEP intitulado " Medios adecuados de solución de controversias en vía no jurisdiccional "), que, por ser el objeto principal del presente trabajo, se expondrá en los siguientes apartados.
2. La modificación de diversas normas procesales (Título II PLMEP sobre "modificación de leyes procesales").

El artículo 20 PLMEP modifica, entre otras, la Ley de Enjuiciamiento Civil (en adelante, LEC) a fin de introducir, entre otras cuestiones, preceptos sobre conciliación de la vida familiar, inhabilidad de efectos procesales y, en especial, reforma del juicio verbal e introducción del concepto de *Servicio Público de Justicia*. Destaca la expresa introducción, por reforma de los artículos 134 y 135 LEC, por primera vez en nuestro ordenamiento procesal, de previsiones tendentes a facilitar la conciliación de la vida familiar y personal de abogados y procuradores mediante la declaración de inhabilidad del periodo del 24 de diciembre al 6 de enero -ambos inclusive-, y el establecimiento de supuestos de enfermedad grave, accidente, fallecimiento de determinados parientes, incapacidad laboral transitoria, nacimiento y cuidado de hijos

menores, como causa expresa de interrupción de los plazos o la suspensión de los procedimientos (arts. 20.14 y 15 PLMEP). Siendo ello necesario a la vista de la actual regulación de conciliación y suspensión de vistas, se realiza de modo tanto incoherente con la finalidad de la reforma (agilización y eficiencia de procedimientos), como parcial y poco efectivo al contemplar únicamente dicho periodo y no regular la cuestión en su totalidad anual y, en especial, al suponer, en sí, la paralización procesal de los procedimientos en dicho periodo -siendo que, sin embargo, es compatible atender tal conciliación personal y familiar sin necesidad de acudir a la total inhabilidad procesal del periodo referido (p. ej. mediante el establecimiento de periodos de no notificación por conciliación de los profesionales)-.

Se amplían los criterios de determinación del ámbito del juicio verbal y se produce la elevación del importe que determina la tramitación de los asuntos por razón de cuantía de los vigentes 6000 euros hasta 15000 euros (arts. 20.43 y 44 PLMEP). Se prevé, igualmente, que, en determinados supuestos de procedimientos seguidos por los cauces del juicio verbal, el juez pueda resolver los mismos mediante dictado de sentencia *in voce* (art. 20 PLMEP). El Proyecto, a fin de evitar la reiteración de procedimientos con identidad de objeto, incorpora, en un nuevo artículo 438 ter LEC, el "procedimiento testigo" y la extensión de efectos de la sentencia recaída en el referido procedimiento. Reforma, también, el recurso de casación a fin de darle "el tratamiento que reclama su naturaleza de recuso extraordinario", previendo un único recurso de casación sin considerar criterios de cuantía o materia del procedimiento en que recayó la sentencia recurrida centrado en el interés casacional de la interpretación de las normas, a cuyo fin introduce su definición (art. 20.86 PLMEP). En sede de ejecución, se realizan, entre otras, puntuales modificaciones de la subasta electrónica. En sede de medidas cautelares, se prevé la solicitud de éstas a quien haya iniciado un "intento de solución extrajudicial" a través de un MASC.

Relevante por su eventual afección a los conceptos esenciales de la jurisdicción y Administración de Justicia, es la introducción *ex novo*, en nuestro ordenamiento, de la noción del *Servicio Público de Justicia* no solo, por una parte, de modo expreso -"El abuso del servicio público de justicia se erige como excepción al principio general del principio de vencimiento objetivo en costas, e informador de los criterios para su imposición" (Exposición de motivos)-, a cuyo fin define el abuso de servicio público de Justicia como la "utilización indebida del derecho fundamental de acceso a los tribunales con fines meramente dilatorios o cuando las pretensiones carezcan notoriamente de toda justificación"); sino, también, por otra parte, como concepto subyacente a toda la reforma dada la cercanía del articulado propuesto con una Administración prestacional y su lejanía con la concepción jurisdiccional propia de un poder estatal. Tal noción no es baladí ni por dichas notas ni, igualmente, por su relación con la vocación de implantación de los MASC en el proceso civil español, por cuanto su utilización racional y responsable queda delimitada por dicha noción de abuso del servicio público de Justicia que se convierte así en "frontera jurídica de contornos imprecisos pero de consecuencias importantes" (Perea, 2021).

1. Transformación digital (Título III PLMEP intitulado con dicha rúbrica).

El artículo 22 PLMEP modifica la Ley de 18/2011, de 5 de julio, reguladora del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la Administración de Justicia, a fin de consolidar la práctica telemática de los actos de comunicación, la celebración de vistas mediante videoconferencia y la ampliación en el acceso y uso del registro electrónico de apoderamientos judiciales *apud acta*. *Cuestiones que, no obstante, al introducirse en este Proyecto, y estar previsto también un Proyecto de Ley de medidas de eficiencia digital del servicio público de Justicia, pueden verse en negativa duplicidad o contradicción normativa, en tanto, a la luz de la materia y existencia de un marco procesal electrónico específico (González, 2012), parecería conveniente quedar reguladas en dicho marco de modo unitario y no disperso*. Sin embargo, dicha consolidación de la forma telemática, en los términos inicialmente planteados, puede, en sí, suponer una "contrarreforma" del modelo de proceso civil basado en la oralidad" que disminuya los positivos efectos obtenidos "en cuanto a intermediación, publicidad y transparencia" al generalizar, paradójicamente, la ausencia de acto oral en el juicio verbal (Banacloche, 2021).

La pretendida implantación de los MASC y la previsible ineficacia de la Ley de Medidas de Eficiencia Procesal

El Proyecto supone una verdadera modificación en la vocación del legislador de fomentar e implantar los MASC en nuestro proceso civil español. En sí, tal finalidad, incontrovertida a la luz del articulado propuesto, debe merecer, en sí, una positiva crítica ante las conocidas y escasas cifras que sobre dicha utilización²² -en especial, en el ámbito judicial²³- se dan en nuestro país. Sin embargo, el resultado de dicha reforma resulta cuestionable a la luz del diseño que, para su fomento e introducción, realiza el texto proyectado. Tal diseño puede contemplarse a través de las siguientes cuestiones críticas para el deseable éxito de la finalidad pretendida.

a) Configuración de los MASC como requisito de procedibilidad en el proceso civil español

La causa de la mencionada modificación viene dada por cuanto, abandonando la voluntariedad u obligatoriedad mitigada postulada por la doctrina e introducida en el *Anteproyecto de Ley de impulso de la mediación* de 2019, se acude ahora al concepto procesal del requisito de procedibilidad pues, ahora, para admitir la demanda (art. 403 LEC), será precisa la acreditación documental del intento de haber acudido a la

²² Para una recopilación de las estadísticas, y análisis de sesgo por fuente y resultados, *vid.* González (2019). Sobre el nivel de implantación, *vid.* Comisión Europea (2016) y Parlamento Europeo (2014, 2017) en diversos informes sobre el grado de implantación de la Directiva 2008/52/CE; así como las estadísticas que ofrece el Consejo General del Poder Judicial de modo genérico a través de los Boletines trimestrales de estadística judicial y de modo específico sobre mediación si bien, lamentablemente, en este último caso, con datos actualizados únicamente hasta el 2015, y, especialmente, en la recopilación ofrecida en 2021 (Consejo General del Poder Judicial, 2021).

²³ Así, en 2021, se dieron 3287 derivaciones a mediación (intrajudicial) familiar, respecto de las cuales, 342 finalizaron con "avenencia" (término dado expresamente por el documento estadístico utilizado) y 1709 no; en el ámbito civil (no familiar), fueron contabilizadas 912 derivaciones a mediación (intrajudicial), finalizando 110 con avenencia y 508 sin la misma (Consejo General del Poder Judicial, 2021).

previa actividad negociadora (art. 20.60 PLMEP)²⁴ de modo que apuesta por una concepción distinta de la *obligatoriedad mitigada* recogida en el anterior texto prelegislativo²⁵ o, en mejor término señalado por la doctrina, de la *voluntariedad mitigada* (García y Vázquez, 2015), entendida ésta como la obligatoriedad de las partes de asistir a una sesión informativa/exploratoria previamente a la interposición de la demanda pero no de concluir la misma.

El artículo 4 PLMEP señala expresamente tal "requisito de procedibilidad" consistente en "acudir previamente a algún medio adecuado de solución de controversias de los previstos en el artículo 1" siendo que "singularmente, se considerará cumplido el requisito cuando la actividad negociadora se desarrolle directamente por las partes, asistidas de sus abogados cuando su intervención sea preceptiva de acuerdo con este Título". A su vez, dicho precepto, indica los supuestos excepcionados de tal requisito al señalar (i) de modo concreto, aquellas materias en las que "no se exigirá actividad negociadora previa a la vía jurisdiccional como requisito de procedibilidad" (art. 4.2 PLMEP); o (ii) de modo genérico que no será de aplicación tal requisito para la "iniciación de expedientes de jurisdicción voluntaria" (art. 4.3 PLMEP).

Dicho precepto debe ser puesto en relación con la nueva redacción dada, por el artículo 20.60 PLEMP, al artículo 403 LEC regulador de la admisión o inadmisión de demandas en el proceso civil: "No se admitirán las demandas cuando no se acompañen a ella los documentos que la ley expresamente exija para la admisión de aquellas, cuando no se hagan constar las circunstancias a las que se refiere el segundo párrafo del apartado 3 del artículo 399 en los casos en que se haya acudido a un medio adecuado de solución de controversias por exigirlo la ley como requisito de procedibilidad, o cuando no se hayan efectuado los requerimientos, reclamaciones o consignaciones que se exijan en casos especiales").

b) *La actividad negociadora: tipología de MASC. Heterogeneidad e indebida equiparación de medios adecuados: la no neutralidad del legislador y la ¿intrínseca? finalidad del Proyecto.*

En puridad, el sistema elegido señala la obligatoriedad de acudir a tales medios con carácter previo al ejercicio de la acción ante la jurisdicción mediante lo que, de modo defectuoso, contempla genéricamente como la *actividad negociadora* (en su Anteproyecto, actividad *negocial*) pues, por un lado, al dar su "concepto y caracterización", señala que "se entiende por medio adecuado de solución de controversias cualquier tipo de actividad negociadora, tipificada en esta u otras leyes, a la que las partes de un conflicto acuden de buena fe con el objeto de encontrar una solución extrajudicial al mismo, ya sea por sí mismas o con la intervención de un tercero neutral" (art. 1 PLMEP); y, por otro, contempla diversos métodos adecuados u otras reclamaciones.

²⁴ En efecto, conforme al nuevo art. 403.2 LEC "no se admitirán las demandas cuando no se acompañen a ella los documentos que la ley expresamente exija para la admisión de aquellas, cuando no se hagan constar las circunstancias a las que se refiere el segundo párrafo del apartado 3 del artículo 399 en los casos en que se haya acudido a un medio adecuado de solución de controversias por exigirlo la ley como requisito de procedibilidad, o cuando no se hayan efectuado los requerimientos, reclamaciones o consignaciones que se exijan en casos especiales."

²⁵ El Anteproyecto de ley de 2019, aprobado por el Consejo de Ministros de 2019, afrontaba tal voluntariedad mediante la introducción en el proceso de una sesión con finalidad informativa y una relación de materias susceptibles de derivación a mediación valorando ello en cuanto a eventual imposición de costas procesales.

En efecto, el proyecto no postula en sí únicamente la mediación, o, por ampliación, los MASC. El proyecto, junto a tales supuestos –englobados en el genérico de la *actividad negociadora* del artículo 1 PLMEP–, contempla otros requisitos de procedibilidad distintos de los MASC.

Así, no en sede del Título I regulador de dichos MASC, sino en el Título II, dedicado a la reforma de normas procesales, se establece, también, en el nuevo artículo 439.5 LEC, que "no se admitirán las demandas que tengan por objeto las acciones de reclamación de devolución de las cantidades indebidamente satisfechas por el consumidor en aplicación de determinadas cláusulas suelo o de cualesquiera otras cláusulas que se consideren abusivas contenidas en contratos de préstamo o crédito garantizados con hipoteca inmobiliaria cuando no se acompañe a la demanda documento que justifique haber practicado el consumidor una reclamación previa extrajudicial a la persona física o jurídica que realice la actividad de concesión de préstamos o créditos de manera profesional, ...".

En desarrollo de dicho artículo 439.5 LEC, la disposición adicional sexta PLMEP crea un nuevo procedimiento extrajudicial de reclamación –en puridad, de "negociación" entre las partes como expresamente se desliza tal expresión en el apartado final de dicha disposición– que se regula, de modo prolijo, en cuanto a trámites, plazos y efectos. Procedimiento gratuito que, a su vez, resulta de relevante efecto pues se indica que "las partes no podrán ejercitar entre sí ninguna acción judicial o extrajudicial en relación con el objeto de la reclamación previa durante el tiempo en que esta se sustancie" y que "la posición mantenida por las partes durante esta negociación previa" podrá valorarse a los efectos de imposición de costas en el eventual proceso ulterior.

Debe notarse la equívoca equiparación de métodos (reclamación y negociación, según expresa dicción del precepto) y que, pese a la evidente conexión con el ámbito de consumo, y la expresa referencia al "consumidor", se crea dicha reclamación, ante la "persona física o jurídica que realice la actividad de concesión de préstamos o créditos de manera profesional", al margen de las previsiones de la Ley 7/2007 sobre mediación de consumo.

Distorsión o incoherencia normativa al crear un obligatorio procedimiento de reclamación extrajudicial ajeno a los genéricos en materia financiera o de consumo que se acrecienta cuando, la propia disposición adicional quinta PLMEP, intitulada "litigios en materia de consumo", señala, expresamente, que "se entenderá cumplido el requisito de procedibilidad por la reclamación extrajudicial previa a la empresa o profesional con el que hubieran contratado... y sin perjuicio de que puedan acudir a cualquiera de los medios adecuados de solución de controversias, tanto los previstos en legislación especial en materia de consumo, como los generales previstos en la presente ley", así como "con la resolución de las reclamaciones presentadas por los usuarios de los servicios financieros ante el Banco de España, la Comisión Nacional del Mercado de Valores y la Dirección General de Seguros y Fondos de Pensiones" previstas en la Ley 7/2017 sobre resolución alternativa de litigios en materia de consumo.

A su vez resulta elocuente la contradicción entre el verdadero concepto y finalidad de los MASC con la señalada previsión. No parece, en efecto, conciliable o coherente con tal finalidad la previa y obligatoria reclamación ante, precisamente, el predisponente cuya actividad contractual motiva el pretendido ejercicio de la acción civil. Máxime ante la notoria litigiosidad derivada de la experiencia habida en los miles de procedimientos tramitados por motivo de la abusividad de cláusulas y la altísima pendencia (más de 225.000 asuntos en tal ámbito)²⁶ a pesar de la instauración de juzgados especializados a nivel provincial; así como, también, ante el escaso efecto de las reclamaciones previas ante las entidades financieras o autoridades supervisoras o de consumo con motivo de las denominadas cláusulas suelo previsto en el Real Decreto ley 7/2007.

Es de ver, pues, una de las características que van a permitir la crítica sostenida al texto propuesto: la heterogeneidad de métodos y falta de coherencia normativa en su regulación tanto por su ubicación sistemática como por la concepción de tales MASC.

En lo relativo a la tipología de los MASC se enumera una diversidad no exenta de confusión conceptual (Castillejo, 2021). El Proyecto, aun cuando indica que se considerará requisito de procedibilidad acudir previamente a algún medio adecuado de solución de controversias de los previstos en el artículo 1 (art. 4.1 PLMEP), sin embargo no los prevé en dicho artículo 1 PLEMP pues el mismo, redundantemente, indica que "se entiende por medio adecuado de solución de controversias cualquier tipo de actividad negociadora, tipificada en esta u otras leyes, a la que las partes de un conflicto acuden de buena fe con el objeto de encontrar una solución extrajudicial al mismo, ya sea por sí mismas o con la intervención de un tercero neutral"; no siendo sino, en el Capítulo II de dicho Título I PLEMP, intitulado "De las diferentes modalidades de negociación previa a la vía jurisdiccional", comprensivo de los artículos 13 a 17 PLMEP, cuando regule, someramente, diversos métodos adecuados que, por la deficiente y confusa técnica legislativa²⁷, parece clasificarlos entre:

- a) Medios adecuados de solución de controversias en vía no jurisdiccional con regulación especial, mencionando, entre los mismos, las "modalidades de negociación previa reguladas en este capítulo", la mediación regulada en la Ley 5/2012, "cualquier otro medio adecuado de solución de controversias

²⁶ Así, a fecha 31-12-2020, constaban 225.452.- asuntos pendientes (cifra resultante de la minoración de los ingresados por los *resueltos* por cualquier forma de terminación del procedimiento). En el periodo habido desde el 1-6-2017 a 31-12-2020, se obtuvo una tasa global de resolución del 60,1% y se dictaron **296.212 sentencias**, 35.193 autos finales y 23.313 decretos (Consejo General del Poder Judicial, 2021).

²⁷ En efecto, a la deficiente diferenciación entre métodos dotados de "regulación especial" -o no-, el propio texto dota de regulación propia de modo que decae dicha diferenciación. Máxime cuando, la propia disposición adicional 3ª PLMEP prevé el "estatuto del tercero neutral" y tanto el referido artículo 13 PLMEP como los siguientes artículos 14 a 17 PLMEP constantemente invocan que ello será "sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 4.1", siendo que dicho artículo 4.1 PLMEP, precisamente, se refiere, como requisito de admisibilidad, a "la mediación, a la conciliación o a la opinión neutral de un experto independiente, si se formula una oferta vinculante confidencial o si se emplea cualquier otro tipo de actividad negociadora, tipificada en esta u otras normas, pero que cumpla lo previsto en los capítulos I y II del título I de esta ley o en una ley sectorial" y "singularmente... cuando la actividad negociadora se desarrolle directamente por las partes, asistidas de sus abogados cuando su intervención sea preceptiva de acuerdo con este Título".

previsto en otras normas" y "en particular, las partes podrán cumplir dicho requisito mediante la negociación directa o, en su caso, a través de sus abogados", la conciliación notarial, la conciliación registral y la conciliación ante letrado de la Administración de Justicia.

- b) Conciliación privada
- c) Oferta vinculante confidencial.
- d) Opinión de experto independiente.

Se contemplan, en todo caso, diversos MASC en tanto, sin perjuicio de la regulación de los luego citados en el texto legal, señala, en el artículo 4 PLMEP, que acudir a los mismos supone entender *cumplido* el referido requisito y que todos ellos se reconducen a la referida *actividad negociadora*. Nuevamente, pues, surge la equívoca equiparación entre MASC y actividad negociadora que permite cuestionar el concepto o naturaleza que considera el Proyecto sobre los MASC en relación con la finalidad de dicho Proyecto.

Cabe, pues, concluir con una clara heterogeneidad de medios adecuados o, en tanto que no solo los MASC serán considerados requisito de procedibilidad, de supuestos de actividad negociadora/supuestos de entender cumplido el requisito. Pero tal característica permite establecer otro aspecto crítico del Proyecto. La equiparación de métodos –*medios* en el término legal del Proyecto- resulta ineficaz para la implantación de los métodos por cuanto se está considerando que todo método es útil o eficaz para la resolución de todo conflicto (pues el Proyecto no menciona tipología o característica alguna del conflicto susceptible de gestión por uno u otro método). Debe, pues, señalarse cómo la deficiente técnica normativa, incurrente en contradicción interna²⁸, puede impedir, pues, la eficacia pretendida sobre el uso de los MASC en el proceso.

Tal crítica se incrementa al contrastar la normativa ya existente sobre dichos métodos en que el propio legislador regula un procedimiento, requisitos y formación específicos, cual ocurre con la mediación (Castillejo, 2021). Como también al observar que el Proyecto, al contrario del antes citado Anteproyecto de 2019, obvia cualquier mención al conflicto o a su estudio universitario por los futuros profesionales jurídicos. O, igualmente, según se dirá luego, con la deficiente previsión de medios materiales. Con ello, se debe concluir, finalmente, con otro punto crítico del Proyecto: la equiparación de medios adecuados (siendo ellos de diversa complejidad y coste) y el escaso conocimiento de estos y de la naturaleza y etiología del conflicto, pueden suponer una negativa automaticidad en la elección del menos complejo o del más rápido, económico o cercano al ciudadano o profesional, en detrimento del más *adecuado* al conflicto existente entre las partes.

Dicha equívoca equiparación se observa, finalmente, en mayor medida, con la, tal vez subyacente equiparación, si bien atenuada respecto de su previo Anteproyecto, que el Proyecto realiza entre tales medios adecuados y la *actividad negociadora*; y, en especial, cuando, al margen de sus expresas rúbricas, el articulado constantemente invoca no el medio adecuado gestor/resolutorio del conflicto, sino que, para admitir la demanda, y por tanto, tener por cumplido el requisito de admisibilidad, se haya iniciado una *negociación* entre

²⁸ Vid. nota anterior.

las partes. En este sentido, incluso se ha advertido la contradicción del Proyecto con el hecho de que algún medio *adecuado*, en sí, no supone actividad negociadora (ej. opinión de un experto independiente) (Castillejo, 2021).

Deficiencias pues, que, pese a la mejora con respecto al Anteproyecto, se mantienen en el Proyecto y nos permite plantearnos si, en lugar de deficiente técnica normativa, tal cuestión obedece a la inicial percepción del prelegislador²⁹.

Se transforma, pues, el método o *medio adecuado* en la genérica *actividad negociadora* –en realidad, en el Proyecto contemplada como *la negociación*- y el conflicto a gestionar/resolver en el concreto objeto o controversia identificado con el objeto de la *litis*; siendo que, sin embargo, y respectivamente, no todo medio *adecuado* es una –la- *negociación*, que el *conflicto* –su etiología, causa, componentes o, en su caso, emociones- es algo más que un concreto *problema* o *controversia* o que el eventual objeto del litigio; y que, en sí, la obtención del *acuerdo* –de cualquier acuerdo por el hecho de alcanzar un acuerdo sin contemplar antes el medio adecuado al conflicto- no debe ser la única o principal finalidad de la implantación de los MASC en el proceso y la ciudadanía. En este sentido, son paradigmáticas, entre otras, las siguientes dicciones del Proyecto: "Singularmente, se considerará cumplido el requisito cuando la actividad negociadora se desarrolle directamente por las partes, asistidas de sus abogados cuando su intervención sea preceptiva de acuerdo con este Título" (art. 4.1 párrafo segundo *in fine* PLMEP),o "La solicitud de una de las partes dirigida a la otra para iniciar un procedimiento de negociación a través de un medio adecuado de solución de controversias, en la que se defina adecuadamente el objeto de la negociación, interrumpirá la prescripción o suspenderá la caducidad de acciones..." (art. 6 PLMEP sobre "Efectos de la apertura del proceso de negociación y de su terminación sin acuerdo").

c) *Relación del régimen de los MASC del Proyecto con la Administración de Justicia y con el derecho fundamental a la tutela judicial efectiva.*

Establece el Proyecto la obligatoriedad de acudir a los MASC sin impedirse, obviamente dado el requisito de procedibilidad, el posterior acceso a la jurisdicción. Se evita, así, una eventual vulneración de la tutela judicial efectiva provocada por impedir el acceso a la jurisdicción mediante la obligatoriedad de utilizar los MASC, máxime cuando, acertadamente, el Proyecto prevé el acceso a los mismos a través de la asistencia jurídica gratuita. No obstante, desde la técnica procesal escogida para regular el requisito de procedibilidad, se aprecian aspectos de necesaria mejora pues, por un lado, no siendo "frontalmente opuesta", sí se observa alguna limitación en la tutela judicial de modo que deberá darse una interpretación del cumplimiento del requisito adaptada al principio *pro actione* (López, 2021).

²⁹ El Anteproyecto, en su artículo 11 sobre objeto, dentro del Capítulo II intitulado "de las diferentes modalidades de negociación previa a la vía jurisdiccional", aún incidía más en dicha deficiencia al contraponer "negociación previa regulada en este capítulo" y "mediación regulada en la Ley 5/2012".

Si bien es cierto que el Proyecto utiliza la más acertada terminología de *medio adecuado*, incide en deficiencias ya advertidas por la doctrina al relegar, en una equivocada alternatividad a la jurisdicción y al resto de MASC, de la que se desprende un recelo hacia el proceso y una indebida finalidad económica de reducción, en sí, de la litigiosidad y su coste. Con ello, la introducción de otras finalidades expresamente reconocidas supone un pernicioso efecto sobre la función de la norma y el Estado (López, 2021).

En efecto, se observa que el Proyecto incurre en una errónea equiparación de jurisdicción y medios adecuados y en un recelo hacia el proceso. Tales deficiencias ya fueron advertidas por la doctrina al señalar la indebida equiparación y equívoca concepción de alternatividad de los medios con la jurisdicción (Herrero, 2014, 2022), y que la mediación "complementa a la jurisdicción que la completa, no ... la excluye" (Sigüenza, 2017). Tales deficiencias son las que, junto a la finalidad subyacente señalada, pueden suponer, también otro punto crítico para la eficacia de la reforma pretendida.

Es más, tal reforma, sostenida en el ámbito de la autonomía de la voluntad (art. 3 PLMEP), puede suponer que, bajo tal equiparación y atribución de ventajas a tales medios, llegue a "degradar la idea misma" de la jurisdicción o de la propia función de la norma jurídica; y, en definitiva, la exclusión del proceso o una "redefinición de la justicia" en la que ésta podrá afirmarse ya no sólo a través del proceso" (Herrero, 2022), sino por la "transformación de la justicia... hacia el deseo de un derecho a justicia ... [caracterizada] ... por la posibilidad de elección del justiciable" (Martín, 2017). No puede desconocer el legislador, pues, que, "desde la perspectiva del artículo 24 CE, sólo es adecuada la respuesta jurisdiccional" sin perjuicio del carácter complementario de tales medios adecuados (Martín, 2017).

La crítica señalada, sin embargo, no es impedimento a que, con respeto a tales principios, la Administración de Justicia se dote de un sistema *multidoor* de MASC (González 2019). Tal cuestión deviene, a la luz de la actual situación, en otro punto crítico pues, de no facilitarse una dotación sistemática de tal servicio, el ciudadano y profesionales pueden optar por la elección formal del método más breve y sencillo en detrimento del adecuado a su conflicto. Resulta, en este sentido, preocupante la genérica y escasa previsión de la Memoria de Impacto y del propio Proyecto sobre tales medios humanos y materiales en su disposición adicional cuarta.

Conclusiones

El Proyecto pretende claramente implementar los MASC en el proceso civil español. Introduce para ello el *requisito de admisibilidad* de haber acudido, previamente al ejercicio de la acción civil, a un *medio adecuado*, lo que, deberá, so pena de inadmisión de demanda, acreditarse documentalmente. Sin embargo, la regulación proyectada adolece de diversas deficiencias, de técnica normativa y de finalidad de la norma, que pueden provocar que la misma –y con ello la eficacia pretendida– no se obtenga; en especial, dado el actual escaso uso de tales métodos en la Administración de Justicia y ciudadanía.

Dichas deficiencias versan, en síntesis, sobre la heterogeneidad de los métodos admitidos contemplados como requisito de procedibilidad que, sin embargo, en su regulación se asimilan y reconducen a

la *actividad negociadora* cuando no a la negociación entre partes. Con ello se desconoce que ni todos los MASC son idénticos ni todo conflicto es susceptible de ser gestionado –en su caso, resuelto- con cualquier método. Resulta relevante el ámbito dado a la mediación en que, por dicha equiparación, se produce una parcialidad del legislador al regular todos los MASC en igual sentido, siendo que, por el contrario, ni conceptualmente, ni legalmente, todos los MASC son meritorios de igual tratamiento jurídico.

Tal equiparación, junto al desconocimiento de los MASC por profesionales y ciudadanos, puede conllevar el riesgo de que el requisito de procedibilidad sea cumplido mediante la elección, no del medio más *adecuado*, sino del más breve, sencillo o económico para completar –formalmente- el intento de haber acudido a tal MASC y así poder ejercer la acción e iniciar el procedimiento judicial. Tal elección cumplirá, formalmente, la finalidad legal pero, en sí, no habrá supuesto explorar y, en su caso, obtener los beneficios de contemplar el conflicto y el método más adecuado para su gestión o resolución. Con ello, el legislador prescinde de la etiología y naturaleza del conflicto y omite su necesario estudio por los futuros profesionales jurídicos; olvida que ni todo conflicto es mediable, ni todo conflicto es de recomendable judicialización, ni cualquier conflicto es susceptible de gestionarse por cualquier método; y desliza una intención finalista de reducción de la litigiosidad y su coste económico al margen de los beneficios de una verdadera cultura de uso de los MASC.

Referencias

- Banaclache, J. (2021). Las reformas en el proceso civil previstas en el Anteproyecto de Ley de Medidas de Eficiencia Procesal: ¿una vuelta al pasado? *Diario la Ley*, n° 9814, de 19 de marzo de 2021. Editorial Wolters Kluwer.
- Castillejo, R. (2021). Los métodos adecuados de solución de conflictos según el Anteproyecto de Eficacia Procesal. En R. Castillejo y A. Rodríguez, *Debates jurídicos de actualidad*, (pp. 349-378). Cizur Menor: Aranzadi.
- Comisión Europea (2016). *Informe de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo y al Comité Económico y Social europeo sobre la aplicación de la Directiva 2008/52/CE del Parlamento Europeo y del Consejo sobre ciertos aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles*. <https://www.icjce.es/adjuntos/informe-mediacion.pdf>
- Consejo General del Poder Judicial (2021). *La pendencia de los Juzgados de cláusulas abusivas mantuvo en 2020 la tendencia a la baja pese a la paralización de la actividad judicial por el Covid-19*. <https://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Poder-Judicial/En-Portada/La-pendencia-de-los-Juzgados-de-clausulas-abusivas-mantuvo-en-2020-la-tendencia-a-la-baja-pese-a-la-paralizacion-de-la-actividad-judicial-por-el-Covid-19#:~:text=Durante%20el%20a%C3%B1o%202020%2C%20ingresaron.2019%20a%2014.962%20de%202020>

- García, L., y Vázquez, E. (2015). La mediación a debate en Europa ¿hacia la voluntariedad mitigada? *Anuario de mediación y solución de conflictos*, 3, 21-36.
- González, F. de A. (2012). Configuración procesal del expediente judicial electrónico: Hacia un Derecho Procesal electrónico. En F. Bueno (coord.) *FODERTICS, Estudios sobre Derecho y Nuevas Tecnologías* (p. 203). Santiago de Compostela: Andavira.
- González, F. de A. (2019). Mediación intrajudicial civil y familiar en Aragón: signos, síntomas y diagnóstico de la situación en 2018. En J. L. Argudo, M. A. Júlvez y F. de A. González, (Ed.) *Estado y situación de la mediación en Aragón 2018*, (pp. 477-544). Zaragoza: Comuniter.
- Herrero, J. F. (2014). *Lo jurisdiccional en entredicho*. Cizur Menor: Aranzadi.
- Herrero, J. F. (2022). Menos procesos, menos proceso, En S. Barona (Ed.), *Justicia poliédrica en periodo de mudanza (nuevos conceptos, nuevos sujetos, nuevos instrumentos y nueva intensidad*, (pp. 63-92). Valencia: Tirant lo blanc. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2017-0321_ES.pdf
- López, J. (2021). El carácter general del requisito de procedibilidad de haber acudido a un “medio adecuado de solución de controversias”: a propósito del proceso monitorio, en *Revista General de Derecho Procesal*, 55.
- Martín, F. (2017). Diseccionando la mediación: ¿Un futuro en términos electrónicos?. En A. M. Rodríguez (Coord.), *Cuestiones actuales de Derecho Procesal*, (pp. 229-268). Valencia: Tirant lo blanc.
- Parlamento Europeo (2014). ‘Rebooting’ the mediation directive: assessing the limited impact of its implementation and proposing measures to increase the number of mediations in the EU. Directorate general for internal policies policy department c: citizens' rights and constitutional affairs legal affairs. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2014/493042/IPOL-JURI_ET\(2014\)493042_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2014/493042/IPOL-JURI_ET(2014)493042_EN.pdf)
- Parlamento Europeo (2017). *Resolución del Parlamento Europeo, de 12 de septiembre de 2017, sobre la aplicación de la Directiva 2008/52/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 21 de mayo de 2008, sobre ciertos aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles (Directiva sobre la mediación) (2016/2066(INI))*.
- Perea, A. (2021). Breve comentario al concepto de "Abuso del servicio público de Justicia" en el Anteproyecto de ley de medidas de eficiencia procesal. *Diario la Ley*, 9774.
- Sigüenza, J. (2017). Concepto y rasgos definitorios de la mediación instaurada en España por la Ley 5/2012. En J. Sigüenza y G. García (Dirs.), *Estudios sobre mediación y arbitraje desde una perspectiva procesal*, (pp. 75-119). Cizur Menor: Aranzadi.

LA RECIENTE REFORMA ITALIANA DE LA JUSTICIA CIVIL Y LA MEDIACIÓN: HACIA SISTEMAS DE CALIDAD

Carlo Pilia

Universidad de Cagliari

Introducción

Desde la transposición de la Directiva 2008/52/CE, Italia ha optado por un modelo constrictivo de mediación, para apoyar rápidamente su introducción y uso, principalmente debido a la necesidad de implementar una política deflacionaria de la enorme carga judicial que durante el período de tiempo había estado obstruyendo los tribunales. El modelo constrictivo italiano, en síntesis, se caracteriza esencialmente por la imposición de la experimentación obligatoria de la mediación, así como la necesaria participación y colaboración de las partes en la realización del procedimiento conciliatorio.

Más precisamente, la legislación italiana (Bandini y Soldati, 2010; Bove, 2011; Castagnola y Delfini, 2010; Cenni et al, 2012; Falco y Spina, 2014)³⁰ requiere que en muchos litigios civiles y mercantiles la mediación se experimente previamente como condición de admisibilidad de la acción judicial (la llamada mediación obligatoria por ley)³¹. Además, el juez está facultado para ordenar a las partes la mediación en cualquier etapa del juicio, incluso en la apelación (la llamada mediación delegada u obligatoria por orden judicial)³². Se contemplan sanciones económicas y procesales contra la parte que sin causa legítima de justificación no participe en la mediación³³ o rechace la propuesta escrita formulada por el mediador para la resolución de la controversia³⁴. Las ventajas fiscales concedidas para el acceso a la mediación son limitadas. Los cursos de formación de mediadores, tanto iniciales como continuos, son de corta duración y poco exhaustivos³⁵. Los requisitos de acreditación necesarios para inscribirse en los registros italianos de

³⁰ La disciplina italiana de la mediación se encuentra en dos fuentes jurídicas principales: el Decreto Legislativo 28/2010 del 4 de marzo (*Implementación del artículo 60 de la ley n. 69, sobre la mediación finalizada a la conciliación de controversias civiles y comerciales*) y el Decreto del Ministerio de Justicia 180/2010 del 18 de octubre (*Reglamento relativo a la determinación de los criterios y procedimientos para la inscripción y mantenimiento del registro de organismos de mediación y la lista de formadores para la mediación, así como la aprobación de las remuneraciones debidas a los organismos, de conformidad con el artículo 16 del decreto legislativo 4 marzo de 2010, n. 28*).

³¹ Art. 5, párrafo 1-bis, D.Lgs. 28/2010 impone el experimento preventivo de la mediación como condición de admisibilidad de la acción judicial en controversias relativas a condominio, derechos reales, división, herencia, pactos familiares, arrendamiento, préstamo de uso, alquiler de sociedades, indemnizaciones por daños derivados de responsabilidad médica y sanitaria y difamación por la prensa u otros medios de publicidad, contrato de seguros, bancarios y financieros.

³² Art. 5, párrafo 2, D.Lgs. 28/2010.

³³ Art. 8, párrafo 4-bis, D.Lgs. 28/2010.

³⁴ Art. 13 D.Lgs. 28/2010.

³⁵ Art. 18, párrafo 2, let. f) y g), D.M. 180/2010.

mediadores³⁶, organismos de mediación³⁷, docentes y centros de formación en mediación³⁸ parecen ser mínimos.

Con la crisis de la pandemia del Covid-19, más recientemente, también se han introducido medidas extraordinarias de emergencia en Italia que han afectado profundamente al ordenamiento jurídico, no solo del derecho sustantivo sino también procesal (Pilia, 2020a)³⁹. Así, en particular, la mediación a distancia (Pilia, 2020b), antes poco utilizada⁴⁰, se ha desarrollado rápidamente. Además, nuevamente con el objetivo de desinflar la litigación judicial, se introdujo otro caso de mediación obligatoria para controversias contractuales derivadas de la aplicación de medidas sanitarias anticovid restrictivas (Pilia, 2021; Valerini, 2020)⁴¹ que, como es bien sabido, afectaron gravemente al sistema económico interno e internacional.

La Ley de Delegación 206/2021

Bajo el impulso de la Unión Europea⁴² y también haciendo uso de los recursos europeos puestos a disposición con los fondos del programa *New Generation EU*⁴³, Italia ha aprobado un imponente plan nacional de financiación para la implementación de varias reformas estructurales (*Plan Nacional de Recuperación y Resiliencia*⁴⁴) que, entre otras cosas, afectan directamente a diversos sectores de la justicia⁴⁵. En desarrollo de los planes antes mencionados, en lo que respecta a la reforma de la justicia civil, la reciente Ley 206/2021⁴⁶ contiene la amplia delegación al Gobierno para mejorar la eficiencia del proceso civil y revisar la disciplina de las herramientas alternativas de resolución de conflictos (Biavati, 2022).

En general, con fundamento en el primer párrafo del art. 1, la delegación para la reforma integral de la justicia debe hacer más eficiente el proceso civil mediante la introducción de nuevas normas relativas a las fuentes principales, el código procesal civil y leyes especiales. La reforma implica una reorganización formal y sustancial del proceso civil que responde a los tres objetivos principales de simplificación, celeridad y racionalización, a realizarse en garantía de la contradicción y en cumplimiento de los principios y criterios de la delegación. Dentro de esta delegación, en el párrafo cuarto del mismo art. 1, se especifican los principios y

³⁶ Art. 4, párrafo 3, D.M. 180/2010.

³⁷ Art. 4 D.M. 180/2010.

³⁸ Art. 18 D.M. 180/2010.

³⁹ Sobre las principales normas de emergencia anticovid introducidas en Italia, en general, *Emergenza Covid-19. Speciale Uniti per l'Italia*, vol. 1, 2 e 3, en *Giustizia civile.com*. En red: <http://giustiziacivile.com/>.

⁴⁰ Art. 7, párrafo 4, D.M. 180/2010 ya permitía a los organismos de mediación prever en su normativa que el acceso a la mediación también pudiera tener lugar por medios telemáticos.

⁴¹ Art. 3, párrafo 6-ter, Decreto Ley 6/2020 del 23 de febrero (*Medidas urgentes relativas a la contención y gestión de la emergencia epidemiológica por COVID-19*), convertido con modificaciones por la Ley 5 de marzo de 2020, n. 13.

⁴² *Recomendación del Consejo de 20 de julio de 2020 sobre el Programa Nacional de Reformas de Italia de 2020 y por la que se formula un dictamen del Consejo sobre el programa de estabilidad de Italia de 2020*, accesible en la siguiente dirección web: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H0826\(12\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H0826(12)&from=IT)

⁴³ [NextGenerationEU \(europa.eu\)](https://www.europa.eu)

⁴⁴ [Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza \(PNRR\) - Ministero dell'Economia e delle Finanze \(mef.gov.it\)](https://www.mef.gov.it)

⁴⁵ [Le misure per la Giustizia nel Piano nazionale di ripresa e resilienza \(camera.it\)](https://www.camera.it)

⁴⁶ Ley 206/2021 del 26 de noviembre (*Delegación al Gobierno para la eficacia del juicio civil y para la revisión de la disciplina de los instrumentos de resolución alternativa de conflictos y medidas urgentes para racionalizar los procesos en materia de derechos de las personas y familias así como en materia de ejecución forzosa*).

criterios a aplicar en la revisión de las disciplinas de los dos principales procedimientos extrajudiciales de solución consensuada de conflictos, la mediación y la negociación asistida.

En resumen, las disposiciones de la Ley de Delegación revelan una visión integral de la justicia civil a reformar que abarca tanto el proceso como los instrumentos complementarios de composición extrajudicial. Para todos, en efecto, existe la necesidad de una reforma estructural, ya que tanto las tutelas judiciales como las extrajudiciales presentan serios problemas que deben ser superados para hacer eficiente la justicia civil. Son comunes los caminos de reforma y los objetivos generales a alcanzar, expresados con fórmulas flexibles (simplificación, celeridad y racionalización) que pueden ser moduladas de diversas maneras según las tutelas judiciales y extrajudiciales.

Los aspectos más significativos de la reforma de la mediación surgen de los principios y criterios de la delegación, esquemáticamente, comenzando por la revisión del sistema de fuentes, para pasar a los contenidos innovadores de la disciplina. Entre ellos, ya cabe señalar la extensión del acceso a la mediación, que se implementará mediante no solo el fortalecimiento de la obligatoriedad, sino también la introducción de incentivos, simplificaciones y, finalmente, el desarrollo de mecanismos cualitativos para la mejora de los niveles de formación y servicio de composición extrajudicial.

La adopción de un texto único sobre ADR

En primer lugar, la delegación legislativa concedida al Gobierno prevé una reorganización normativa global de la justicia, que abarca todas las fuentes jurídicas existentes, comenzando por el código procesal civil y las principales leyes especiales relativas tanto al juicio como a las disciplinas de las tutelas extrajudiciales y, en particular, las de mediación.

La indicación es sin duda positiva, responde a una sentida necesidad de simplificación del sistema y, además, carga la reforma estructural sobre la justicia civil de importantes significados sistemáticos, que expresan otras tantas tendencias evolutivas generales. Por un lado, en la reorganización normativa debe superarse la fragmentación y sobreposición de las múltiples fuentes que se han sucedido. Sin embargo, los objetivos comunes de la reforma no deben encontrar declinación orgánica sólo dentro de la codificación procesal, sino también involucrar a las leyes especiales dedicadas tanto al juicio como a las tutelas extrajudiciales. En muchos sentidos, se supera la marginalidad, cuando no la excepcionalidad, inherente a la posición alternativa respecto de la jurisdicción, que hasta ahora sufren las tutelas extrajudiciales dentro del sistema de justicia nacional (Pilia, 2010).

El actual marco fragmentado de fuentes especiales, referidas a ciertos aspectos de cada mecanismo de protección, deberá ser sustituido por una nueva fuente reguladora común. Será necesario finalmente redactar

un texto único dedicado a la mediación y negociación asistida por abogados y, en perspectiva, a todos los instrumentos de protección complementarios a la jurisdicción⁴⁷.

Se perfilan las características de una disciplina unitaria, orgánica y tendencialmente completa referida a un tema específico. La mediación y las tutelas extrajudiciales, por tanto, adquieren la dignidad de materia autónoma, que se delimita jurídicamente tanto a nivel teórico como práctico, superando las lacunas, incertidumbres y contradicciones inherentes a la fragmentación de las fuentes anteriores.

Se sientan las bases sistemáticas para la afirmación definitiva, el pleno desarrollo y la evolución cualitativa de las tutelas extrajudiciales en el ordenamiento jurídico italiano, como medidas complementarias a la jurisdicción, que están establemente estructuradas y dotadas de una disciplina común propia. Las tutelas extrajudiciales, por lo tanto, se convierten en soluciones ordinarias y adecuadas para resolver litigios que contribuyen plenamente a la eficiencia del sistema de justicia italiano⁴⁸.

Siempre en el nivel de las fuentes, finalmente, la delegación contiene una indicación evolutiva más que está ligada a los métodos experimentales a seguir en la construcción de la disciplina común. Para la redacción del texto único y, en perspectiva, su revisión, es necesario proceder después del monitoreo sobre el impacto de la aplicación de la mediación obligatoria y, en todo caso, de la potenciación de las competencias en los distintos ámbitos de la gestión extrajudicial de conflictos⁴⁹. Vuelve varias veces en la delegación una dinámica participativa y competitiva que parte de la experiencia práctica y conduce a una colaboración institucionalizada entre todos los actores involucrados para garantizar la calidad de las tutelas extrajudiciales y la eficiencia del sistema de justicia.

La extensión de la obligatoriedad de la mediación

Pasando al contenido de la regulación sobre la mediación, son muchos los aspectos a reformar para favorecer su mayor y mejor utilización.

Más precisamente, se introducen nuevas hipótesis de obligatoriedad legal del previo experimento de mediación como condición de admisibilidad de la acción judicial por "*controversias relativas a contratos de asociación en participación, consorcio, franquiciamiento, obra, red, suministro, sociedades de personas y subcontratación*"⁵⁰. A los casos anteriores de recurso obligatorio a la mediación, que se confirman, se suman otros relativos a las principales relaciones entre y con las empresas. El alcance de la mediación como condición de admisibilidad, por lo tanto, se fortalece y amplía aún más, llegando a un área aún más extensa de litigios civiles y mercantiles.

Transcurridos cinco años desde la entrada en vigor de la reforma, en efecto, habrá que evaluar la eficacia de la obligatoriedad legal y, en su caso, la oportunidad de reformular en sentido reforzante o reductor

⁴⁷ Art. 1, párrafo 4, let. b), la Ley 206/2021 prevé la aprobación de un texto único de instrumentos complementarios a la jurisdicción (TUSC).

⁴⁸ Considerando n. 5 Directiva 2008/52/CE.

⁴⁹ Art. 1, párrafo 4, let. b), Ley 206/2021.

⁵⁰ Art. 1, párrafo 4, let. c), Ley 206/2021.

la relativa condición de admisibilidad de la acción judicial, con respecto a cada tipo de litigio. No se pretende rigidizar el sistema de acceso a la mediación, sino que se reafirma su adaptabilidad a la luz de los resultados estadísticos concretos que surjan del monitoreo que debe realizarse sobre la práctica efectiva de la gestión de litigios⁵¹.

Todavía en el frente del acceso a la mediación, también se espera que la mediación demandada por el juez sea valorada y fomentada⁵². A tal efecto, la Ley de Delegación para la reforma del proceso establece que el juez sea asistido adecuadamente en el ejercicio de esta importante actividad. En particular, entre las tareas asignadas a la oficina de proceso encargada de apoyar a los jueces en las actividades preparatorias para el ejercicio de la función judicial, también se contempla la selección de las condiciones para la mediabilidad del litigio⁵³. La identificación de los litigios que tienen más probabilidades de ser mediados es esencial para que el juez dirija efectivamente la orden a las partes para llevar a cabo con éxito la mediación.

Los elementos sintomáticos de la mediabilidad real del litigio no se limitan a los ya tipificados por el legislador en cuanto a la naturaleza de la controversia, la actividad probatoria realizada y el comportamiento de las partes⁵⁴. Estas indicaciones, obviamente, son útiles no sólo al legislador para aprobar cualquier revisión periódica de la legislación sobre mediación, sino también a los jueces en el ejercicio de la potestad de ordenar la mediación en litigios pendientes, y además a los abogados que asisten profesionalmente a la partes en la elección de la forma más adecuada de resolver la controversia.

La Ley de Delegación prevé la construcción de un régimen de colaboración necesaria entre las oficinas judiciales, las universidades, en el respeto de su autonomía, la abogacía, los organismos de mediación, las entidades y asociaciones profesionales y de categoría en el territorio, que consiga de forma permanente la formación de operadores, el seguimiento de experiencias y la trazabilidad de las medidas judiciales que remiten a las partes a la mediación. A los mismos efectos, se prevé también el establecimiento de cursos de formación en mediación para magistrados y la potenciación de dicha formación y de los litigios definidos por el trámite de la mediación o en todo caso a través de acuerdos conciliatorios, a fin de evaluar la carrera de los propios magistrados⁵⁵.

El análisis de las prácticas de aplicación, en esencia, constituye la base experiencial que se utilizará para sustentar procesos participativos de mejora de la gestión de la mediación, con un enfoque inclusivo y científico que une a operadores y formadores, despachos judiciales, organismos de mediación, colegios profesionales, asociaciones de categoría y universidades. En este sentido, los cursos de formación de

⁵¹ Art. 5, párrafo 1-bis, el D.Lgs. 28/2010, con referencia a las controversias para las cuales el uso previo de la mediación constituye una condición de admisibilidad de la acción judicial, ya prevé que a partir del año 2018, el Ministro de la Justicia informa anualmente al Parlamento sobre los efectos producidos y los resultados alcanzados por la aplicación de las disposiciones relativas.

⁵² Art. 1, párrafo 4, let. o), Ley 206/2021

⁵³ Art. 1, párrafo 18, let. b), n. 1, Ley 206/2021.

⁵⁴ Sin embargo, a los efectos del ejercicio de la facultad del juez de ordenar la mediación, tales elementos ya han sido identificados por el art. 5, párrafo 2, D.Lgs. 28/2010.

⁵⁵ Art. 1, párrafo 4, let. o), Ley 206/2021.

magistrados también deben ser repensados, a partir precisamente de la potenciación de las mejores prácticas de solución consensuada de las controversias que se dan dentro y fuera del juicio.

Incentivos a la mediación

El fortalecimiento de la obligatoriedad de la mediación, en consonancia con el enfoque predominantemente constrictivo de la disciplina italiana, en la Ley de Delegación se acompaña del desarrollo de un perspectiva promocional, hasta ahora poco utilizada por el legislador italiano. En muchos aspectos, se pretende fomentar el acceso y la participación en el procedimiento de mediación y, por lo tanto, la consecución del acuerdo de composición.

En primer lugar, se prevé la reordenación, simplificación e incremento de las ventajas fiscales ya existentes en la regulación de la mediación⁵⁶. Se introducen entonces nuevos incentivos para las partes⁵⁷. También se prevé la reforma del actual régimen tarifario de los costes iniciales y de la remuneración para los organismos de mediación. El monitoreo de la aplicación de incentivos fiscales en la mediación permite verificar la cobertura con los recursos públicos ya asignados, estableciéndose que para hacer frente a los mayores costos es necesario intervenir aumentando la contribución unificada que se requiere para la presentación de demandas judiciales. Con estos incentivos fiscales, por tanto, se pretende hacer de la mediación una vía compositiva que además resulte económicamente más ventajosa que el proceso.

Además, la facilitación del acceso y la participación en la mediación se logra mediante una revisión general y simplificación de las normas sobre la regulación de la mediación, con el fin de superar diversas incertidumbres y aspectos críticos que han surgido de la práctica. Más precisamente, la delegación⁵⁸ tiene por objeto reorganizar las disposiciones relativas a la conducción del procedimiento de mediación⁵⁹ en el sentido de favorecer la participación personal de las partes, así como la discusión efectiva de las cuestiones controvertidas, regulando las consecuencias de la no participación⁶⁰.

En particular, sin perjuicio de la necesidad de que las partes sean asistidas por abogados en la mediación obligatoria, deberán participar personalmente en todo el procedimiento de composición⁶¹. Además, se les concede la posibilidad de delegar, cuando concurren causas justificadas, en su propio representante que conozca de los hechos y disponga de las facultades necesarias para solucionar la disputa⁶². También se prevé que las personas jurídicas y las entidades participen en el procedimiento de mediación haciendo uso de representantes o delegados que conozcan los hechos y dispongan de las facultades necesarias para resolver la controversia.

⁵⁶ Art. 1, párrafo 4, let. a), Ley 206/2021.

⁵⁷ Créditos fiscales por los honorarios pagados a los abogados y por la contribución unificada pagada en el juicio que se extingue, así como el derecho a la asistencia legal gratuita para los usuarios sin recursos, con la concesión de un crédito fiscal a los organismos de mediación que en tales casos prestan el servicio de composición de forma gratuita.

⁵⁸ Art. 1, párrafo 4, let. e), Ley 206/2021.

⁵⁹ Artt. 3 – 15 D.Lgs. 28/2010.

⁶⁰ Artt 8 y 13 D.Lgs. 28/2010.

⁶¹ Art. 1, párrafo 4, let. c), Ley 206/2021.

⁶² Art. 1, párrafo 4, let. f), Ley 206/2021.

Se dictan normas específicas en lo que respecta a las administraciones públicas⁶³. En particular, cabe señalar que para sus representantes la conciliación en el procedimiento de mediación no les expone a responsabilidad contable, salvo en caso de dolo o culpa grave, consistente en una negligencia inexcusable derivada de una infracción grave de la ley o de una fasicación de los hechos.

En los litigios condominiales, al administrador se le reconoce derecho directo a promover, resistir y participar en la mediación y cualquier acuerdo que se alcance está sujeto a la aprobación de la asamblea de condóminos⁶⁴. De esta forma, se simplifica y facilita el acceso y la participación en el procedimiento de mediación y, en consecuencia, el acuerdo constitutivo, dejando la última palabra a la asamblea de condóminos.

El incentivo para la mediación, además, se encomienda a la provisión de la posibilidad, ya experimentada en la práctica, de que en la mediación se nombre un perito encargado de realizar actividades periciales que, con el acuerdo de las partes, también pueden ser presentadas ante el tribunal y libremente valorada por el juez⁶⁵. Finalmente, otro aspecto a destacar en la delegación se refiere a la previsión expresa de que los procedimientos de mediación puedan realizarse, previo acuerdo de las partes, por vía electrónica y que las reuniones puedan celebrarse a distancia⁶⁶.

La elevación de la formación, transparencia y calidad en mediación

El fomento de la mediación, según la Ley de Delegación, también debe lograrse mediante el desarrollo del plan de calidad que, lamentablemente, hasta ahora ha sido sacrificado en la disciplina italiana.

En la Directiva 2008/52/CE se prevé que los Estados miembros apoyen las elecciones de los usuarios del servicio de mediación a través de un sistema de información multinivel a desarrollar en esta materia⁶⁷. Las disposiciones europeas, destinadas a fomentar una dinámica competitiva entre los organismos de mediación y los servicios de composición prestados en los Estados de la Unión Europea, lamentablemente, han tenido una aplicación mínima en el ordenamiento jurídico italiano.

⁶³ Art. 1, párrafo 4, let. g), Ley 206/2021.

⁶⁴ Art. 1, párrafo 4, let. h), Ley 206/2021.

⁶⁵ Art. 1, párrafo 4, let. i), Ley 206/2021.

⁶⁶ Art. 1, párrafo 4, let. p), Ley 206/2021.

⁶⁷ En primer lugar, los profesionales del derecho deben dar una adecuada información a los clientes sobre la mediación (considerando 25) y, además, los propios jueces deben invitar a las partes a participar en sesiones informativas sobre la mediación (art. 5, párrafo 1), para que sean conscientes de la existencia del servicio de composición extrajudicial y sus ventajas. Los Estados miembros deben fomentar, de la forma que consideren adecuada, la divulgación al público, en particular a través de Internet, de información sobre cómo ponerse en contacto con los mediadores y las organizaciones que prestan servicios de mediación (art. 11, párrafo 1 Art. 11, párrafo 1). Para el público debe estar disponible en Internet el Código Europeo de Conducta para Mediadores (considerando 17), que contiene reglas cualitativas para la mejor formación de los mediadores y la calidad del servicio de mediación. Finalmente, la Comisión Europea pone a disposición del público, por cualquier medio adecuado, la información sobre los órganos jurisdiccionales o autoridades competentes que le hayan comunicado los Estados miembros con el fin de dar fuerza ejecutiva a los acuerdos alcanzados en la mediación (art. 6 y 11).

Finalmente la Ley de Delegación tiene en consideración directa la revisión de todo el sistema de formación en mediación para garantizar la calidad de la enseñanza, la profesionalidad de los mediadores y la mejora cualitativa del servicio de composición. En este sentido, se esbozan varias intervenciones coordinadas.

Concretamente, se prevé proceder a la revisión global del sistema de formación, tanto inicial como continuo, de los mediadores. La necesidad es de aumentar la duración de los cursos de formación⁶⁸, ahora demasiado cortos⁶⁹. Sin embargo, la revisión también debe extenderse a los contenidos y métodos de organización y gestión de la actividad de capacitación.

La delegación se centra expresamente en la necesidad de que quienes no hayan obtenido un título académico en disciplinas jurídicas estén habilitados para ejercer la actividad de mediador tras haber obtenido una formación adecuada a través de cursos específicos de estudios jurídicos. Las criticidades, sin embargo, se refieren en conjunto a la conformación general del sistema de formación en mediación. También se señala la insuficiencia de los requisitos legales exigidos por la regulación vigente para acreditarse como formadores teóricos y prácticos de mediadores. También en este aspecto es necesario, por tanto, un aumento decisivo de los requisitos de cualificación exigidos, con el fin de asegurar mejores estándares de calidad en la actividad docente de los formadores y, por tanto, en la profesionalidad de los mediadores que se habilitan.

La Ley de Delegación también exige reformar y racionalizar los criterios para evaluar la idoneidad del responsable del organismo de mediación, así como las obligaciones del responsable del organismo de mediación y del responsable científico del organismo de formación⁷⁰. Se trata de altos cargos de gran responsabilidad dentro de los organismos de mediación y de formación de mediadores, garantes de la calidad.

Finalmente, la Ley de Delegación requiere fortalecer los requisitos de calidad y transparencia del procedimiento de mediación, reformulando también los requisitos de seriedad y eficiencia exigidos a las entidades públicas o privadas para constituir organismos de mediación y obtener la inscripción en el correspondiente registro ministerial⁷¹. La necesidad que debe cubrir la reforma es doble, pues se refiere sobre todo al fortalecimiento, entendido como elevación, de los requisitos de funcionamiento del procedimiento de mediación y de los organismos que ofrecen el servicio de composición. Sin embargo, igualmente importante resulta la necesidad de garantizar la transparencia, es decir, la información correcta y el pleno conocimiento, sobre el cumplimiento de los requisitos de acreditación y sobre las reglas de funcionamiento, no solo para las autoridades responsables de los controles y la supervisión, sino más en general para todo el público de usuarios.

Esto ayudaría finalmente a poner en marcha la dinámica comparativa de los servicios de mediación y, a través de la orientación de las elecciones libres y conscientes de los usuarios hacia las mejores ofertas, animaría una dinámica competitiva que impulsa la eficiencia del mercado. En esta dirección, aunque

⁶⁸ Art. 1, párrafo 4, let. *l*), Ley 206/2021.

⁶⁹ Art. 18, párrafo 2, let. *f*) y *g*), D.M. 180/2010.

⁷⁰ Art. 1, párrafo 4, let. *n*), Ley 206/2021.

⁷¹ Art. 1, párrafo 4, let. *m*), Ley 206/2021.

tímidamente, se está produciendo la reforma italiana⁷², que favorece la institucionalización de procesos participativos de conocimiento, formación y mejora cualitativa del servicio de composición extrajudicial con todos los actores interesados en la experimentación de las mejores prácticas (Pilia, 2018).

En conclusión, la Ley de Delegación italiana sobre tutelas extrajudiciales parece implementar los objetivos estratégicos de desarrollo sustentable establecidos en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas y, en particular, el núm. 16: “Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, proporcionar acceso a la justicia para todos y construir instituciones inclusivas eficaces y responsables en todos los niveles”⁷³.

Referencias

- Bandini A., y Soldati N. (2010). *La nuova disciplina della mediazione nelle controversie civili e commerciali. Commentario al D.Lgs. 4 marzo 2010, n. 28*. Milán: Giuffré.
- Biavati, P. (2022). *L'architettura della riforma del processo civile*. Bologna: Bologna University Press.
- Bove, M. (2011). *La mediazione per la composizione delle controversie civili e commerciali*. Padova: Cedam.
- Castagnola, A., y Delfini, F. (2010). *La mediazione nelle controversie civili e commerciali, Commentario al decreto legislativo 4 marzo 2010, n. 28*. Padova: Cedam.
- Cenni, M.L., Fabiani, E., y Leo, M. (2012), *Manuale della mediazione civile e commerciale. Il contributo del notariato alla luce del d.lgs. n. 28/2010*. Nápoles: Esi.
- Decreto del Ministerio de Justicia 18 de octubre de 2010, n. 180 "Reglamento relativo a la determinación de los criterios y procedimientos para la inscripción y mantenimiento del registro de organismos de mediación y la lista de formadores para la mediación, así como la aprobación de las remuneraciones debidas a los organismos, de conformidad con el artículo 16 del decreto legislativo 4 marzo de 2010, n. 28".
- Decreto Legislativo 4 de marzo de 2010, n. 28 *Implementación del artículo 60 de la ley n. 69, sobre la mediación finalizada a la conciliación de controversias civiles y comerciales*.
- Directiva 2008/52/CE del Parlamento europeo y del Consejo de 21 de mayo 2008 sobre ciertos aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles.
- Falco, G., y Spina, G. (2014). *La nuova mediazione. Regole e tecniche dopo le modifiche introdotte dal "Decreto del fare" (d.l. 69/2013, conv. con mod., in l. 98/2013)*. Milán: Giuffré.
- Pilia, C. (2010). *Quaderni di conciliazione*, Cagliari: Valveri.
https://www.unica.it/unica/page/it/carlo_pilia_mat_quaderni_di_conciliazione.
- Pilia, C. (2018). *Aspectos de la mediación en el ámbito europeo*. Madrid: Reus.

⁷² Art. 1, párrafo 4, let. o), Ley 206/2021.

⁷³ Objetivo 16 | Department of Economic and Social Affairs (un.org).

- Pilia, C. (2020a). Le tutele dei diritti durante la pandemia Covid-19: soluzioni emergenziali o riforme strutturali? *Persona e Mercato*, 2, 77-85.
- Pilia, C. (2020b). La justicia a distancia para acercarse a los usuarios. En G. Cerdeira Bravo de Mansilla, y C. Pilia. *El renacer de la tecnología tras la pandemia. Una justicia alternativa de futuro* (pp. 55-65), Santiago de Chile: Oleinik.
- Pilia, C. (2021). La medizione al tempo del Covid-19 . *Revista Eletrônica de Direito Processual – REDP*, 22(1), 175 - 209. <http://10.12957/redp.2021.56698>
- Valerini, F. (2020), *Nuova ipotesi di mediazione obbligatoria: le controversie contrattuali da rispetto delle misure COVID-19*. En red: [Nuova ipotesi di mediazione obbligatoria: le controversie contrattuali da rispetto delle misure COVID-19 \(dirittoegiustizia.it\)](http://dirittoegiustizia.it)

MEDIACIÓN Y COMPLIANCE*

Juan Carlos Velasco Perdignes

Universidad de Cádiz

Introducción

En los últimos años, el fenómeno de *Compliance* ha supuesto una revolución en el espectro ético-corporativo de las organizaciones. La sociedad, cada vez más, viene requiriendo determinados comportamientos, valores, ética y creencias. El cumplimiento normativo o *Compliance* tiene como misión la consecución de una verdadera cultura ética corporativa y, en cierta medida, la promoción y el mantenimiento de la paz organizacional.

En España, la primera manifestación de carácter legal se produce con la instauración de la responsabilidad penal de las personas jurídicas mediante las Leyes Orgánicas 5/2010, de 22 de junio y 1/2015, de 30 de marzo, las cuales reforman el Código Penal (CP) e incorporan al ordenamiento mecanismos para la exoneración y atenuación de hipotéticas penas, siempre que la organización cumpla con determinados requisitos. El fundamento intrínseco de esta modificación normativa es la promoción, mediante la prevención, de una verdadera cultura ética empresarial y, por consiguiente, disponer de un entorno corporativo de paz. Sin embargo, como en cualquier otro ámbito, las medidas de *Compliance* no asegurarán completamente que en el seno empresarial no se originen conflictos, incumplimientos o sanciones. El sistema de *Compliance* intentará prevenir o mitigar los riesgos mediante patrones de conducta y medidas de supervisión y control.

Las corporaciones que deciden implantar un sistema de *Compliance* quedan expuestas a una alta probabilidad de conflictos de origen diverso. Y es que, la aplicación de los modelos de organización y gestión (a los que se refiere la condición 1ª apdo. 2 art. 31 bis CP) y el incumplimiento de las medidas establecidas en la organización, puede desencadenar en determinados procesos y procedimientos que tengan como consecuencia la incoación de un procedimiento disciplinario (requisito 5º apdo. 5 art. 31 bis CP). Como es natural, existirán diferencias o disputas en la organización por el cumplimiento y aplicación del sistema de *Compliance* (v.gr. las disputas generadas por denuncias, infracciones e informaciones; la incoación de procedimientos informativos o disciplinarios; los conflictos de intereses; la aplicación de medidas que puedan afectar a empleados, proveedores, clientes o aquel que se relacione con la organización; conflictos de independencia; o, incluso, las controversias propias de las funciones del órgano de *Compliance*). Lo ideal es

* Este trabajo se ha desarrollado en el marco de una estancia postdoctoral realizada en la *Biblioteca Interdipartimentale di Scienze Giuridiche* de la *Università La Sapienza* (Roma), cuya financiación ha sido a cargo del Plan Propio de Apoyo y Estímulo a la Investigación y a la Transferencia de la Universidad de Cádiz (2022/2023) (2022-015/PU/PP-EST-BREVES-INVEST-UCA/MV).

que la entidad promueva sus propios mecanismos de solución, considerándose la mediación, por las ventajas que comporta el proceso, el método más eficaz.

Los modelos de organización y gestión o *Compliance Programs*, no sólo deben contener las condiciones enumeradas en el apdo. 5 del art. 31 *bis* CP, sino que, además, pueden incorporar sistemas alternativos de resolución de conflictos, en aras de afianzar la cultura de *Compliance* y el mantenimiento de la paz en la corporación. La implementación de la mediación organizacional como mecanismo de solución de conflictos y, complementaria al sistema de *Compliance*, comporta ventajas como la privacidad; la inmediatez; la ausencia de resentimiento de la corporación ante el incumplimiento, las irregularidades, la reputación; y, sobre todo, el aprendizaje de los agentes intervinientes de la importancia de una verdadera cultura del cumplimiento normativo.

Este trabajo tiene por objeto analizar cómo la mediación puede convertirse en uno de los mecanismos complementarios del sistema de *Compliance*, puesto que de la aplicación de este nacerán importantes focos de conflicto que habrá que neutralizar y evitar su exteriorización a otros agentes, ya que producirían un daño significativo (*v.gr.* en el ámbito reputacional). Se pone de relieve cómo la mediación, complemento de los modelos de organización y gestión, facilita la consecución de alguno de los objetivos propuestos para el entorno actual: una sociedad más ética y exigente con nuevos valores (en todos los ámbitos), así como el mantenimiento de la paz y la concordia⁷⁴. Además, se intenta identificar algunas de las materias susceptibles de mediación organizacional derivadas del *Compliance*; y, se dan unas notas sobre los perfiles profesionales de *compliance officer* y del mediador.

Se parte de una premisa: la necesaria cultura ética corporativa y su finalidad preventiva (*vid.* apdo. II), para, posteriormente, abordar cómo mejorar ésta con el complemento de la mediación (*vid.* apdo. III) y, así, contribuir al mantenimiento y refuerzo de la cultura de paz en la organización. Y es que, someter los conflictos derivados de la aplicación del *Compliance* a un proceso de mediación, entrañaría importantes beneficios en la entidad, puesto que con la mediación no sólo se previene o intenta solucionar un foco conflictivo, sino que hace que los sujetos intervinientes detecten la implicación, importancia y puesta en valor de todo lo que implica el fenómeno de *Compliance*.

El conocimiento jurídico y su aplicación necesitan de la utilización de una determinada metodología, es decir, un método racional que pretenda alcanzar la finalidad gnoseológica a la que se aspira (Herrera, 1998). La metodología que se emplea en este estudio es de base cualitativa, concretándose en el análisis normativo, los postulados de la doctrina y la jurisprudencia de aquello que rodea al *Compliance* y a la mediación como mecanismo de solución de conflictos. La idea es emprender el objetivo propuesto mediante el recurso, principalmente, de las fuentes formales del Derecho y de otras derivadas como la literatura científica y los pronunciamientos de los tribunales.

⁷⁴ *Vid.* el Proemio que realiza el profesor Francisco J. Orduña Moreno en la obra de Eduardo Vázquez de Castro, *Compliance y contrato de seguro privado* (Vázquez de Castro, 2020).

Se recurre esencialmente a la interpretación e integración de dos normas jurídicas: *i*) el art. 31 *bis* CP como norma integradora del ordenamiento, que da origen, en cierto modo, a la cultura del *Compliance* (Penal); y, *ii*) a la Ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles (en adelante, LMACM), fuente legal que sienta las bases de la mediación. Éstas, en determinadas ocasiones, son puestas en relación con el ordenamiento jurídico-privado, así como con los criterios científicos y jurisprudenciales. En el caso de España, el espectro de fuentes a integrar debe ampliarse a otras de carácter no jurídicas, tales como: la Circular 1/2016 FGE, de 22 de enero⁷⁵ y los estándares voluntarios de normalización nacional e internacional, utilizados de forma recurrente por el sector profesional (las denominadas normas UNE e ISO)⁷⁶.

Punto de partida: cultura ética corporativa y ordenamiento penal

La reforma del CP (2010 y 2015) articula una serie de condiciones para que las corporaciones adopten una cultura ética que le permita acceder a una serie de beneficios⁷⁷. La función de estos modelos queda patente en la norma y en la Circular 1/2016 FGE: establecer una cultura ética corporativa⁷⁸ y servir como mecanismo de exoneración⁷⁹. El fundamento de este nuevo marco es que se desarrolle una verdadera cultura del cumplimiento en la organización, lugar en el que pueden manifestarse problemas, conflictos, diferencias o disputas en relación con la consecución de tales fines. Un buen sistema de *Compliance* apostará por la solución amistosa, flexible y amable de estas controversias, favoreciéndose positivamente la citada cultura ética corporativa (Vázquez de Castro, 2020).

La exigencia de un modelo de organización y gestión se considera una *condictio sine qua non* para la exención y, en su caso, atenuación de la responsabilidad penal de las personas jurídicas; exigibles para los dos grupos de sujetos que pueden transferir la responsabilidad [a) y b) apdo. 1 art. 31 *bis* CP]. Los modelos de organización y gestión, también denominados *Compliance programs* o programas de prevención de delitos, no sólo tienen por objeto evitar la sanción penal, sino que pretenden que la persona jurídica promueva una verdadera cultura ética⁸⁰ y, consecuentemente, posibilitar la exoneración o atenuación de la responsabilidad penal.

El *Compliance* o cumplimiento normativo cobra especial importancia en España tras la instauración de la responsabilidad penal de las personas jurídicas, entendiéndose como uno de los instrumentos más

⁷⁵ Referente a la responsabilidad penal de las personas jurídicas conforme a la reforma del Código Penal efectuada por Ley Orgánica 1/2015 (FIS-C-2016-00001).

⁷⁶ Numerosos estándares u orientaciones en materia de cumplimiento normativo se han dictado por organizaciones de carácter privado como la Asociación Española de Normalización (UNE) o la *International Organization for Standardization (ISO)*: v.gr. ISO 37001:2016 y 3701:2020; UNE 19601:2017.

⁷⁷ Vid. Circular 1/2016 FGE, p. 20.

⁷⁸ A diferencia de lo expuesto por la jurisprudencia, señala la Circular 1/2016 FGE, p. 20: «los modelos de organización y gestión o *Corporate Compliance Programs* no tienen por objeto evitar la sanción o pena de la empresa sino promover una verdadera ética empresarial».

⁷⁹ Vid. SSTS (2ª) de 29 de febrero de 2016 (RJ 2016, 600), de 26 de junio (RJ 2018, 3693) y 18 de julio de 2018 (RJ 2018, 3591), de 9 de abril (RJ 2019, 1338) y 3 de julio de 2019 (RJ 2019, 2679), de 11 de marzo de 2020 (RJ 2020, 2164), de 3 de marzo de 2021 (RJ 2021, 84459).

⁸⁰ Vid. Circular 1/2016 FGE, pp. 20, 26 y 32.

apropiados para combatir la criminalidad económica y corporativa (Pérez, 2017). Sin embargo, fenómenos como el buen gobierno corporativo y la ética empresarial habían sido ya objeto de preocupación e interés por prestigiosos juristas como el profesor Olivencia (2005a, 2005b)⁸¹. Y es que, en muchos sectores estratégicos de carácter regulado, mediante normas extrapenales, se contenían medidas de supervisión, vigilancia o control en determinadas organizaciones (Vega y Melón, 2012) (*v.gr.* en los sectores asegurador, financiero, de blanqueo de capitales o en las empresas de servicios de inversión⁸²).

La mediación como complemento del sistema de *compliance*

La mediación es un instrumento ideal para gestionar el conflicto derivado de la aplicación del *Compliance*. La idoneidad de este mecanismo de solución de conflictos radica en la orientación a la consecución de pactos sobre las controversias y, al mismo tiempo, a mantener la relación entre los contendientes. A través de esta fórmula, los intervinientes, unidos, en muchas ocasiones, por una relación laboral, empresarial o incluso familiar, podrán comunicarse entre sí, manifestado sus expectativas y necesidades, acompañados de un tercero, el mediador, que facilita el diálogo entre ellos y que puede hacer ver la importancia del proceso de *Compliance*.

Mediación en los modelos de organización y gestión o *Compliance Programs*

Los modelos de organización y gestión o *Compliance programs* no son definidos en el CP, este sólo se limita a establecer dos previsiones: *i*) que el órgano de administración lo adopte y ejecute⁸³; y, *ii*) el contenido o los requisitos que ha de cumplir⁸⁴. Son numerosos los sinónimos utilizados para referirse a este instrumento de exoneración o atenuación de la responsabilidad criminal corporativa: programa de autorregulación corporativa (Villacorta, 2016), *Compliance program* (Tejada, 2020)⁸⁵, *Corporate program*⁸⁶, *Criminal Compliance program* (Macías, 2020), programas de prevención y control, normas de autorregulación, plan de prevención de delitos, modelos de prevención y control (Gómez, 2018), modelos de

⁸¹ *V.gr.* La Comisión de Expertos encargada de la elaboración de un Código Ético sobre el funcionamiento de los Consejos de Administración de las Sociedades (Acuerdo del Consejo de Ministros de 28 de febrero de 1997). Como resultado de esta Comisión Especial se emitió un Informe sobre los Consejos de Administración y se propuso un Código de Buen Gobierno o «Código Olivencia» (este último en alusión a su presidente). Estos instrumentos, en términos generales, ponían de relieve una serie de recomendaciones a las sociedades cotizadas, relativas esencialmente al buen gobierno y ética empresarial (Olivencia, 2005a, 2005b).

⁸² *Vid.* Real Decreto 217/2008, de 15 de febrero, sobre el régimen jurídico de las empresas de servicios de inversión y de las demás entidades que prestan servicios de inversión y por el que se modifica parcialmente el Reglamento de la Ley 35/2003, de 4 de noviembre, de Instituciones de Inversión Colectiva, aprobado por el Real Decreto 1309/2005, de 4 de noviembre (BOE núm. 41, de 16 de febrero de 2008); Orden ECO/734/2004, de 11 de marzo, sobre los departamentos y servicios de atención al cliente y el defensor del cliente de las entidades financieras (BOE núm. 72, de 24 de marzo de 2004); Circular 1/2014, de 26 de febrero, de la Comisión Nacional del Mercado de Valores, sobre los requisitos de organización interna y de las funciones de control de las entidades que prestan servicios de inversión (BOE núm. 81, de 31 de abril de 2014); Ley 20/2015, de 14 de julio, de ordenación, supervisión y solvencia de las entidades aseguradoras y reaseguradoras; Ley 10/2010, de 28 de abril, de prevención del blanqueo de capitales y de la financiación del terrorismo; Real Decreto Legislativo 4/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Mercado de Valores, entre otras.

⁸³ *Vid.* condición 1ª apdo. 2 art. 31 *bis* CP.

⁸⁴ *Vid.* apdo. 5 art. 31 *bis* CP.

⁸⁵ *Vid.* la terminología utilizada en la STS (2ª) de 28 de junio de 2018 (RJ 2018, 3693).

⁸⁶ Circular 1/2016 FGE, p. 20.

organización y gestión (CP), etc. En términos genéricos, puede decirse que éstos son un conjunto sistematizado y documentado de procedimientos, adoptados y ejecutados por determinadas personas jurídicas, los cuales incluyen medidas de vigilancia y control idóneas para prevenir delitos o reducirlos de forma significativa y, cuyo contenido mínimo se establece en el apdo. 5 del art. 31 *bis* CP (Palma y Aguilera, 2017; Alarcón, 2016; Enseñat de Carlos, 2016; Navarro, 2017; Velasco y Saura, 2016)⁸⁷.

La función de estos modelos queda patente en la norma penal y en la Circular 1/2016 FGE: establecer una cultura ética corporativa⁸⁸ y servir como mecanismo de exoneración⁸⁹. De hecho, la jurisprudencia de la Sala 2ª del Tribunal Supremo asegura con contundencia cuál es la función esencial que desempeñan estos modelos de organización y gestión o programas de *Compliance*: servir de exoneración ante una eventual condena. En tal sentido, la STS de 28 de junio de 2018 (RJ 2018, 3693) advierte expresamente: «Octavo.- [...] De haber existido un adecuado programa de cumplimiento normativo, casos como el aquí ocurrido se darían con mayor dificultad, ya que en la mayoría de los supuestos el conocimiento de actividades, como las aquí declaradas probadas [...] no se hubieran dado, [...] de ahí, la importancia de que en las sociedades mercantiles se implanten estos programas de cumplimiento normativo [...]»⁹⁰. Además, de la definición de *Compliance program* que contiene la citada resolución judicial, se revela su carácter finalista: «conjunto de normas de carácter interno, establecidas en la empresa a iniciativa del órgano de administración, con la finalidad de implementar en ella un modelo de organización y gestión eficaz e idóneo que le permita mitigar el riesgo de la comisión de delitos y exonerar a la empresa y, en su caso, al órgano de administración, de la responsabilidad penal de los delitos cometidos por sus directivos y empleados».

En estas normas internas de la organización se puede introducir una cláusula genérica de sumisión a la mediación en caso de conflicto, pero, para evitar tener que modificar el instrumento cada vez que se alteren las eventuales partes de la mediación, habría que incorporar esta sumisión expresa en el clausulado de cada individual negocio jurídico. Es decir, una previsión general en el *Compliance Program* acerca de la mediación como política de la entidad, de promoción de la paz y la prevención y, otra específica, para cada relación jurídica particular con la corporación (*v.gr.* en los contratos de trabajo; contratos con proveedores y clientes; en los contratos con la alta dirección; pactos con los administradores, en el contrato de *Compliance*⁹¹, etc.). En tal caso, la autonomía de la voluntad y la libre disposición suponen el reconocimiento de la libre participación

⁸⁷ Por su parte, Poncela (2017) apunta que «un programa de cumplimiento no es solo un documento que recoge procedimientos e instrumentos de análisis y detección de problemas (...), no son un documento meramente programático, sino de naturaleza normativa, sin perjuicio de que los principios, valores y reglas que contienen puedan ser luego desarrolladas a través de políticas específicas».

⁸⁸ A diferencia de lo expuesto por la jurisprudencia, señala la Circular 1/2016 FGE, p. 20: «los modelos de organización y gestión o *Corporate Compliance Programs* no tienen por objeto evitar la sanción o pena de la empresa sino promover una verdadera ética empresarial».

⁸⁹ *Vid.* SSTS (2ª) de 29 de febrero de 2016 (RJ 2016, 600), de 26 de junio (RJ 2018, 3693) y 18 de julio de 2018 (RJ 2018, 3591), de 9 de abril (RJ 2019, 1338) y 3 de julio de 2019 (RJ 2019, 2679), de 11 de marzo de 2020 (RJ 2020, 2164), de 3 de marzo de 2021 (RJ 2021, 84459).

⁹⁰ Postura reiterada en las SSTS de 9 de abril de 2019 (RJ 2019, 1338); de 3 de julio de 2019 (RJ 2019, 2679); de 11 de marzo de 2020 (RJ 2020, 2164); de 3 de marzo de 2021 (RJ 2021, 1052), entre otras.

⁹¹ En lo relativo a esta novedosa relación jurídica, *vid.* (Velasco, 2022).

de las partes en el proceso de mediación. Así, conforme al art. 6.2 Ley 5/2012, de 6 de julio, cuando exista un pacto por escrito que exprese el compromiso de someter a mediación las controversias surgidas o que puedan surgir, se deberá intentar el procedimiento pactado de buena fe, antes de acudir a la jurisdicción o a otra solución extrajudicial. Ahora bien, nadie está obligado a mantenerse en el procedimiento de mediación ni a concluir un acuerdo (*ex art. 6.3 LMACM*). Además, sería recomendable establecer las materias de *Compliance* (u otras) que serían objeto del proceso de mediación organizacional.

Ámbito y materias susceptibles de mediación

El art. 2 LMACM establece el ámbito de aplicación de la norma, identificándose dos ámbitos: la mediación que pueda surgir de los asuntos civiles o mercantiles (incluidos los conflictos transfronterizos) siempre que no afecten a derechos y obligaciones que no estén a disposición de las partes en virtud de la legislación aplicable. La norma no detalla a qué asuntos civiles y mercantiles se refiere, por lo que se amplifica a todos aquellos supuestos en los que exista disponibilidad de las partes.

El art. 2.1 LMACM no especifica un listado de materias indisponibles para las partes y, por tanto, excluidas de la mediación. El considerando 10 de la Directiva 2008/52/CE, de 21 de mayo de 2008 señala al respecto: «(...) no debe aplicarse a los derechos y obligaciones que las partes no sean libres de decidir por sí mismas en virtud de la legislación aplicable pertinente. Estos derechos y obligaciones son especialmente frecuentes en los ámbitos del Derecho de familia y del Derecho laboral». Se hace alusión a ámbitos que han de excluirse de la disponibilidad de las partes por razón de «orden público», es decir, a aquellos valores y principios esenciales con trascendencia jurídica de una comunidad.

El precepto continúa exhibiendo tres sectores de exclusión del ámbito de aplicación de la norma, ya que tales materias se encuentran, en cierto modo, reguladas por otras disposiciones de carácter especial:

— La *mediación penal*: el art. 84 CP muestra la posibilidad de que el juez o tribunal condicione la suspensión de la ejecución de la pena al cumplimiento de un acuerdo alcanzado por las partes en virtud de la mediación. La Decisión Marco del Consejo de la Unión Europea de 15 de marzo de 2001, referente al estatuto de la víctima, señala que: «[L]os Estados miembros procurarán impulsar la mediación en las causas penales (...). Velarán para que pueda tomarse en consideración todo acuerdo entre víctima e inculpaado que se haya alcanzado con ocasión de la mediación (...). Así, la Ley 4/2015, de 27 de abril, del Estatuto de la víctima del delito, en su art. 15 regula el acceso de las víctimas a los servicios de justicia restaurativa con la finalidad de obtener una adecuada reparación material y moral de los perjuicios, estableciéndose como requisitos que: *i*) el infractor haya reconocido los hechos esenciales de los que deriva su responsabilidad; *ii*) la víctima haya prestado su consentimiento, después de haber recibido información exhaustiva e imparcial sobre su contenido, sus posibles resultados y los procedimientos existentes para hacer efectivo su cumplimiento; *iii*) el infractor haya prestado su consentimiento; *iv*) el procedimiento de mediación no entrañe un riesgo para la seguridad de la víctima, ni exista el peligro de que su desarrollo pueda causar nuevos perjuicios materiales o morales para la víctima; y, *v*) no esté prohibida por la ley la mediación para el delito cometido.

— La *mediación con las Administraciones públicas*: la exclusión de la mediación en asuntos relativos a la Administración viene marcada por el art. 1.2 Directiva 2008/52/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 21 de mayo de 2008, el cual reza: «[n]o se aplicará, en particular, a los asuntos fiscales, aduaneros o administrativos ni a la responsabilidad del Estado por actos u omisiones en el ejercicio de su autoridad soberana (*acta iure imperii*)». En el derecho comunitario encontramos la Directiva 2017/1852, de 10 de octubre, del Consejo, relativa a los mecanismos de resolución de litigios fiscales en la Unión Europea, que pretende implantar opciones extrajudiciales consensuales en litigios, entre autoridades estatales de diferentes Estados miembros y mediante una comisión de resolución alternativa de litigios, en relación con la interpretación y aplicación de los tratados fiscales bilaterales, sobre doble imposición en renta y patrimonio. Del mismo modo, la Resolución del Parlamento Europeo de 12 de septiembre de 2017, con relación a la aplicación de la Directiva 2008/52/CE, pide a la Comisión que revise la normativa para ampliar eficazmente el ámbito de la mediación a cuestiones administrativas. En el Derecho interno encontramos la mediación conectada con el proceso, incluida tanto la mediación intrajudicial amparada por el art. 77 LJCA, como las mediaciones producidas al margen del proceso (extraprocesales).

— La *mediación laboral*: ésta tiene una trayectoria más amplia en España. Son varios los preceptos del Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores (ET) que se refieren expresamente a la mediación. Principalmente en materias como la movilidad geográfica (art. 40.2 ET); en las modificaciones sustanciales de las condiciones de trabajo (art. 41. 4 ET); los asuntos relativos a la reducción de jornada o suspensión del contrato por causas económicas, técnicas, organizativas o de producción o derivadas de fuerza mayor (art. 47.3 ET); el despido colectivo (art. 51.2 ET); en materia de vigencia de convenios colectivos (art. 86.4 ET); y, en la aplicación e interpretación de éstos (art. 91.2 ET). En el ámbito del proceso laboral, la Ley 36/2011, de 10 de octubre, reguladora de la jurisdicción social establece, como requisito previo al proceso, el intento de conciliación o, en su caso, de mediación ante el servicio administrativo correspondiente o ante el órgano que asuma estas funciones (aunque existen excepciones *ex art. 64 LRJS*). Sin embargo, la mediación en materia laboral no queda prohibida en la LMACM, sino que ésta sólo prevé su aplicación a dos ámbitos: el civil y el mercantil. Existen normas específicas que regulan, en cierta medida, la necesaria mediación en servicios administrativos para el cumplimiento de determinados requisitos (procedibilidad o prescripción). Pero este hecho no impide la existencia de un sistema de mediación en la empresa. De hecho, en algunos preceptos del ET (*v.gr.* arts. 40,41, 51 ET) parece aludirse a la mediación intraempresarial, distinta a los servicios públicos de mediación [“(…) procedimiento de mediación o arbitraje que sea de aplicación en el ámbito de la empresa (...)”]. No obstante, no puede olvidarse la función y los efectos derivados de la mediación institucionalizada (servicios administrativos de mediación, conciliación y arbitraje laboral), ya que la mediación empresarial carecería de los efectos expuestos en la normativa laboral.

Por su parte, el art. 1814 CC prohíbe expresamente la posibilidad de transigir sobre dos bloques de materias: *i)* el estado civil de las personas (*v.gr.* nacimiento, filiación, nombre, emancipación, declaración de

ausencia o fallecimiento, nacionalidad, vecindad civil, patria potestad, tutela, curatela, matrimonio, defunción); y, *ii*) las cuestiones matrimoniales o los alimentos futuros. La consecuencia de un eventual pacto sobre estas acarreará la nulidad radical del acto.

Naturalmente, el ámbito de aplicación de la LMACM no hace referencia a la mediación organizacional derivada de la aplicación del *Compliance* en una corporación. Para abordar cuáles son las materias relacionadas con el *Compliance* que serían susceptibles de mediación, habría que profundizar en la naturaleza de los modelos de organización y gestión a los que hace referencia el art. 31 *bis* CP. Como afirma parte de la literatura científica, los programas de cumplimiento son normas inspiradas en la autonomía de la voluntad que, desde su asunción, comienzan a ser normas de obligado cumplimiento *ex art.* 1255 y 1091 CC, pues no sólo nace de la fuerza vinculante de los contratos, sino que, además, tienen un carácter vinculante a través del denominado *Soft Law* (Vázquez de Castro, 2020). Esto lleva a afirmar que se está ante una serie de normas de autorganización, adoptadas voluntariamente y, por tanto, vinculantes entre las partes que las suscriben (reglas *inter partes* de carácter privado). Estas reglas privadas no serían auténticas normas jurídicas al faltarles el requisito de la generalidad en su aplicación, consolidándose su obligatoriedad en la expresa voluntad o consentimiento de las personas obligadas (Cuevillas y Velasco, 2022).

Lo importante es que las materias objeto de mediación sean disponibles para las partes, considerándose así aquellas que no tengan una trascendencia de orden público que deban ser sometidas a la revisión jurisdiccional. Así, podría ser sometido a mediación en la organización aquellos conflictos derivados de la aplicación del *Compliance* como, por ejemplo:

- las disputas generadas por denuncias, infracciones e informaciones;
- la incoación de procedimientos informativos o disciplinarios;
- los conflictos de intereses y de independencia entre el órgano de *Compliance* y la organización;
- la aplicación de medidas de *Compliance* que puedan afectar a empleados, proveedores, clientes o aquel que se relacione con la organización;
- las controversias propias de las funciones del órgano de *Compliance* y los deberes de éste;
- las indemnizaciones y compensaciones derivadas de la relación profesional de *Compliance*.

El *compliance officer* y el mediador en la organización

El oficial de cumplimiento normativo o *compliance officer* es un profesional autónomo e independiente, ya desempeñe sus funciones de forma colegiada o individual, interno o externo de la persona jurídica, que mediante la aplicación de sus conocimientos y experiencia, desarrolla dos funciones principales: *i*) la supervisión, vigilancia y control de los modelos de organización y gestión (o *Compliance programs*); y, en su caso, *ii*) el diseño, elaboración y/o colaboración en su implantación (Velasco, 2022, p. 63), funciones que no deben ser confundidas con las que desempeña un mediador.

Respecto al profesional de la mediación, de la LMACM se extrae que el mediador es aquella persona natural cualificada que ejerce profesionalmente la mediación, del que se pretende una intervención activa

orientada a la solución de la controversia por las propias partes, esto es, poner los medios a su alcance para que dos o más sujetos intenten voluntariamente alcanzar por sí mismo el acuerdo sobre un latente conflicto [Preámbulo (III) y arts. 1, 11 y 13]⁹². Por su fundamento, se trata de un tercero independiente y profesional (con un buen nivel de competencia técnica) no sometido a un sistema rígido como el judicial (Gianniti y Piccione, 2012); un interlocutor neutral que intentará acercar a las partes en la búsqueda de la solución a sus controversias (Cocola, 2012).

Se está ante dos perfiles profesionales diversos, los cuales conviene diferenciar por las implicaciones, particularidades y posición de cada uno de ellos, respecto a las partes intervinientes en los procesos en los que desarrollan sus funciones (el de mediación y el de *Compliance*). En el caso del mediador, la intensidad de las emociones de los sujetos en conflicto dificulta las habilidades para comunicarse entre ellos y resolver sus desavenencias, por lo que este profesional será el que facilite ese acercamiento. La intervención satisfactoria de un tercero, el mediador (y no un *compliance officer*, cuyo papel es distinto⁹³), en una situación de conflicto, en la que las partes tienen un determinado vínculo (laboral, profesional, familiar, empresarial, etc.), ayuda a que estas relaciones se preserven e, incluso, se fortalezcan al favorecer que los involucrados sean capaces de llegar por ellos mismos a acuerdos.

Conclusiones

La reforma del Código Penal ha impulsado normativamente el establecimiento de una cultura ética corporativa basada en la prevención del ilícito mediante el *Compliance*. Un sistema de cumplimiento normativo lleva consigo la probable existencia de controversias, desavenencias, incumplimientos, procedimientos disciplinarios, sanciones, etc. Así, el conflicto, en tales circunstancias, se pondrá de manifiesto en cualquier organización.

La cultura ética corporativa quedará reforzada con la implementación de la mediación en la organización, pues el mediador hará ver a los contendientes la importancia y el fundamento del *Compliance*, apostándose por la prevención y concienciación frente a la represión y sanción. La mediación, como sistema alternativo de solución de conflictos, se considera, así, el complemento idóneo de un sistema de *Compliance*. Esta se puede introducir en los modelos de organización y gestión como política general de la organización, con objeto de resolver las controversias que nazcan como consecuencia de la aplicación del *Compliance*.

Estos programas de cumplimiento nacen de la autonomía de la voluntad y, por tanto, vinculantes *ex art.* 1255 y 1091 CC, pero, la sumisión a la mediación (incardinada a éstos) deberá ser expresa e individualizada, ya que la inclusión en los modelos sería una declaración abstracta, para un genérico ámbito subjetivo. En cada una de las relaciones jurídicas individualizadas, conforme a lo establecido en el

⁹² Hay que tener presente que determinadas entidades (*v.gr.* las Cámaras de comercio), instituciones o servicios de mediación reconocidos por las administraciones públicas (DF 1ª y DA 1ª LMACM) pueden asumir las funciones de mediación, las cuales deberán estar integradas por mediadores profesionales.

⁹³ Acerca de este profesional, su posición y funciones, véase Velasco (2022).

Compliance Program previo, se deberá pactar la sumisión expresa a la mediación para aquellos ámbitos de *Compliance* que se identifiquen (v.gr. disputas generadas por denuncias, infracciones e informaciones; incoación de procedimientos informativos o disciplinarios; conflictos de intereses y de independencia entre el órgano de *Compliance* y la organización; aplicación de medidas de *Compliance* que puedan afectar a empleados, proveedores, clientes o aquel que se relacione con la organización; controversias propias de las funciones del órgano de *Compliance* y los deberes de éste; indemnizaciones y compensaciones derivadas de la relación profesional de *Compliance*, etc.). Ante la existencia de este pacto, los contendientes deberán agotar e intentar el procedimiento de mediación *ex art.* 6.2 LMACM.

Referencias

- Palma, J. M., y R. Aguilera, R. (2017). *Compliances y responsabilidad penal corporativa*. Cizur Menor (Navarra): Thomson Reuters.
- Alarcón, A. (2016). *Manual teórico-práctico del Compliance officer*. Madrid: Sepín.
- Circular 1/2016, de 22 de enero, *sobre la responsabilidad penal de las personas jurídicas conforme a la reforma del Código Penal efectuada por Ley Orgánica 1/2015 (2016)*. Boletín Oficial del Estado, FIS-C-2016-00001. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=FIS-C-2016-00001>
- Cocola, B. (2012). *Mediazione e Imparzialità*. En S. de Francisicis, C. de Luca y L. Giannone (Eds), *La mediazione*, (pp. 91-96). Milano: CEDAM.
- Cuevillas, I., y Velasco, J.C. (2022). *Fundamentos de Derecho Civil español*. Madrid: Tecnos.
- Enseñat de Carlos, S. (2016). *Manual del Compliance Officer*. Cizur Menor (Navarra): Thomson Reuters.
- Gianniti, P. y Piccione, R. (2012). *La mediazione professionale nel sistema degli A.D.R.* Torino: UTET.
- Gómez, P. (2018). Modelo de prevención y control. En AA.VV., X. Ribas (Dir.). *Practicum Compliance 2018*, (pp. 51-74). Cizur Menor (Navarra): Aranzadi.
- Herrera, E. (1998). *Práctica metodológica de la investigación jurídica*. Buenos Aires: ASTREA.
- Ley 5/2012, de 6 de julio, *de mediación en asuntos civiles y mercantiles (2012)*. <https://www.boe.es/eli/es/l/2012/07/06/5/con>
- Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, *por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal (2015)*. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2015/03/30/1>
- Ley Orgánica 5/2010, de 22 de junio, *por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal*. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2010/06/22/5>
- Macías, B. (2020). Criminal compliance program y exención de responsabilidad penal ante la hipotética, si no inminente, industrialización del coche sin conductor. *Revista Aranzadi Doctrinal*, 6.

- Navarro, M.V. (2017). Introducción. En AA.VV., I. Giménez de Zuriaga, (Dir.). *Manual Práctico de Compliance*, (pp. 19-42). Cizur Menor (Navarra): Thomson Reuters.
- Olivencia, M. (2005a). *Escritos jurídicos, vol. I*. Sevilla: Fundación El Monte.
- Olivencia, M. (2005b). *Escritos jurídicos, vol. II*. Sevilla: Fundación El Monte.
- Pérez, J. (2017). Marco normativo supranacional y toma en consideración de los derechos de las personas jurídicas en el proceso penal. En A.J. Pérez-Cruz Martín y A.M Neira Pena (Coord.^a). *Proceso penal y responsabilidad penal de personas jurídicas*, (pp. 25-46). Cizur Menor (Navarra): Thomson Reuters Aranzadi.
- Poncela, J.A. (2017). Cumplimiento normativo (Compliance) y responsabilidad civil. En J. López y García de la Serrana y S. Sucunza Totoricagüena, (Dires). *Responsabilidad civil, derecho comparado y soluciones alternativas para la reparación del daño*, (pp. 15-32). Madrid: Sepín.
- Tejada, D. (2020). Sobre el Departamento de Justicia estadounidense y los compliance programs: un énfasis renovado en la eficacia. *Aranzadi Digital, I*. [Sobre el Departamento de Justicia estadounidense y los compliance programs: un énfasis renovado en la eficacia - LegalToday](#)
- Vázquez de Castro, E. (2020). *Compliance y contrato de seguro privado*. Cizur Menor (Navarra): Thomson Reuters Aranzadi.
- Vega, J.I. y Melón, A. (2012). *Colección Sectores Regulados*. Madrid: Lefebvre.
- Velasco, E., y Saura, B. (2016). *Cuestiones prácticas sobre responsabilidad penal de la persona jurídica*. Cizur Menor (Navarra): Thomson Reuters.
- Velasco, J.C. (2022). *La responsabilidad civil del compliance officer*. Cizur Menor: Thomson Reuters Aranzadi.
- Villacorta, M.A. (2016). La necesidad de establecer un programa de Compliance. *Revista Práctica de Derecho*, 191, 5-44.

RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA DE EMPRESAS Y ASOCIACIONES DE PROFESIONALES DE LOS MASC

Gloria María Calderón, Nuria María Calvo, María Dolores Hernández y Encarnación Leal

Asociación Leukos

Introducción

En el ámbito de las personas que ejercen profesionalmente la mediación y los MASC, evidenciamos la falta de cultura empresarial y de plan de ventas y marketing. Esto provoca que no se llegue a los ciudadanos de una manera efectiva y que no se produzca la implantación real de los MASC como método de resolución de conflictos. Las personas que se dedican a la mediación en muchas ocasiones esperan políticas públicas de apoyo, en concreto campañas publicitarias masivas y subvenciones sin pararse a analizar que estamos ante una actividad empresarial o profesional. En nuestra experiencia como profesionales autónomas en el ámbito de derecho somos conscientes de que si queremos ampliar nuestra cartera de clientes tenemos que diseñar un plan empresarial, llevando a cabo una evaluación de nuestras debilidades y fortalezas, hacer inversiones y mejoras para aumentar nuestra productividad, y realizar campañas de comunicación y marketing, y todo ello teniendo en cuenta nuestro impacto económico, social, ambiental entre otros, así como la aplicación de los ODS de la agenda de la ONU 2030.

Para centrar el objeto de estudio y análisis de la presente comunicación primero tenemos que definir qué se entiende por responsabilidad social corporativa (a partir de ahora RSC). El concepto de RSC fue acuñado por Howard R. Bowen (1953), en su obra “Social Responsibilities of the Businessman” quien lo define como: “las obligaciones de los empresarios para impulsar políticas corporativas para tomar decisiones o para seguir líneas de acción que son deseables en términos de los objetivos y valores de la sociedad”. De esta manera, la comisión europea, define la Responsabilidad social corporativa y conducta empresarial responsable como “las acciones de las empresas tienen un impacto significativo en la vida de los ciudadanos de la UE y de todo el mundo. No solo en términos de los productos y servicios que ofrecen o los puestos de trabajo y oportunidades que crean, sino también en términos de condiciones laborales, derechos humanos, salud, medio ambiente, innovación, educación y formación”. No podemos entender en la actualidad la responsabilidad social corporativa sin los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la agenda 2030 que definió en 2015 la Organización de Naciones Unidas (Ayala, 2021; Castaño y Arias, 2021; Jaimes et al., 2021; Zanfrillo y Artola, 2021). La agenda cuenta con 17 ODS y 169 metas que desarrollan cada uno de los objetivos. En el ámbito que nos movemos hemos identificado como fundamentales, sin dejar de contemplar el resto, los objetivos 3, 4, 5, 10, 12, 16 y 17: -Salud y bienestar - Educación de calidad - Igualdad de Género - Reducción

de las desigualdades - Producción y consumo responsable - Paz, justicia e instituciones sólidas - Alianzas para lograr los objetivos.

Metodología

Para poner de manifiesto cómo se puede redactar e implementar un plan de RSC, vamos a utilizar como ejemplo el realizado para el proyecto de la asociación Leukos. Debemos partir de cuáles son los fines de nuestra asociación y si tenemos bien determinada la estrategia para llevarlos a cabo y como empresa o asociación el primer paso es definir cuál es la visión, misión y valores recogidos en los propios estatutos (2021). La misión nos lleva a definirnos en presente, ¿Cuál es la razón de ser de la empresa?, es decir, nuestra identidad. En nuestro caso es trabajar por la mejora de la convivencia, desde la prevención y provención en el marco de la Agenda 2030 y los ODS. La visión es el futuro de nuestra empresa o asociación; ¿Dónde queremos llegar? Ser una de las asociaciones de referencia en la implantación e implementación de la mediación, prácticas restaurativas, gestión de emociones y CNV, como alternativa para la mejora de la convivencia en el ámbito empresarial, educativo, deportivo, sociocultural, comunitario y familiar a través de la intervención y la formación. No debemos olvidarnos de los valores que impregnan la empresa o asociación que en nuestro caso son: Integridad, coherencia, pasión, innovación, creatividad, trabajo colaborativo y sostenibilidad. Para la puesta en marcha de un negocio, y no podemos olvidarnos que estamos hablando de la Mediación y los MASC como actividad profesional o empresarial, es esencial realizar un análisis de los recursos y el mercado. Esto es fundamental a los efectos de evidenciar que posibilidades reales tenemos de lograr el éxito en nuestra actividad empresarial.

Las herramientas que hemos utilizado para llevarlo a cabo son el PESTEL y el DAFO.

El análisis PESTEL permite evaluar la situación, siendo recomendable repetirlo como mínimo cada seis meses para identificar los cambios que se han producido en nuestro entorno ya que esto nos dará ventajas frente a la competencia. El acrónimo PESTEL se refiere a los factores que se analizan, estos son: económicos, políticos, sociales, tecnológicos, ecológicos y legales. Tratándose de un estudio de mercado únicamente de factores externos. Los factores externos a analizar, teniendo en cuenta el ámbito en el que desarrolla sus objetivos nuestra asociación de resumen en el cuadro 1.

Cuadro 1.

Factores externos a analizar en función de los objetivos LEUKOS

ENTORNO	ASOCIACIÓN LEUKOS
POLÍTICO	Hay una voluntad política clara a nivel europeo, que marca las directrices dentro del Estado Español y de las comunidades Autónomas de desarrollar los MASC y su inserción como requisito de procedibilidad
ECONÓMICO	La posible exigencia con carácter previo a la interposición de procedimientos de los MASC puede impulsar la mayor utilización de este recurso y el desarrollo de la asociación
SOCIAL	La implementación de proyectos y protocolos de los MASC por parte de LEUKOS en centros educativos y ámbito municipal, está permitiendo que la sociedad integre la necesidad de la mejora de la convivencia y el uso del diálogo, demandando los MASC
TECNOLÓGICOS	La pandemia Covid 19 obligó a las personas a utilizar los medios tecnológicos para desarrollar las actividades formativas y las reuniones. LEUKOS sigue apostando por los medios tecnológicos.
ECOLÓGICO	La realización de actividades formativas online permite el papel 0 mejorando la huella de carbono. Lo que hace de LEUKOS una asociación sostenible.
LEGAL	La Directiva 2008/52/CE del Parlamento Europeo y el Consejo de 21 de mayo de 2008 sobre ciertos aspectos de la mediación y en asuntos civiles y mercantiles, llevo al desarrollo legislativo en materia de mediación en España, y en las Comunidades Autónomas. A día de hoy está en trámite de desarrollo legislativo el Proyecto de Ley de medidas de eficiencia procesal que incluye los MASC.

A partir de la realización del PESTEL podemos extraer información suficiente para examinar nuestras debilidades y fortalezas mediante la utilización de otra herramienta como es el DAFO. Este es un método de estudio sobre la situación interna de la empresa, asociación, proyecto, que analiza las debilidades, fortalezas, así como de su situación externa estudiando las amenazas y las oportunidades. Nuevamente y a modo de ejemplo exponemos el DAFO (Cuadro 2) realizado para nuestra asociación, que puede servir de guía a las empresas, asociaciones o profesionales del ámbito de la mediación para realizar sus propios análisis.

Cuadro 2

Análisis DAFO en función de los objetivos LEUKOS



Llegado a este punto, es básico identificar los grupos de interés interno (trabajadores/as, empleadas/os, directivos, accionistas, sindicatos) y externo (proveedores, clientes, competidores, instituciones, comunidad en general, prensa), también llamados Stakeholders, que están involucrados en la elaboración y diseño de un plan de RSC y Comportamiento Sostenible.

Identificando ambos grupos de interés, conseguimos (Ver anexos 1 y 2):

Fijar la identificación y percepción que tienen de nuestra empresa

Determinar el interés que representan cada uno de ellos, para nuestra empresa o asociación;

Definir qué debe hacer la empresa o asociación por dichos grupos de interés, para ser socialmente responsable y tener un comportamiento sostenible

Cómo debería actuar

Una vez determinados los agentes internos y externos de nuestra asociación, debemos analizar que comportamientos son sostenibles y cuales no para cada uno de nuestros grupos de influencia. Para ello partimos del concepto de comportamiento sostenible que Corral-Verdugo et al. (2010) define como “conjunto

INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA EN CONVIVENCIA Y CULTURA DE PAZ

de acciones efectivas cuyo fin es asegurar los recursos naturales y socioculturales que garantizan el bienestar presente y futuro de la humanidad”. Se expone de ejemplo y guía el análisis realizado para Leukos (Anexo 3)

Los planes de RSC para que sean efectivos deben evaluar las áreas de mejora de la empresa o asociación. Para poder realizar una buena evaluación acudiremos a una nueva herramienta, en este caso los objetivos SMART. Este acrónimo responde a las siglas en Ingles, de SMART (inteligente): *Specific* – Especifico: concreto y detallado; *Measurable* – Medible: cuantificable; *Attainable* – Alcanzable: ambicioso y alcanzable; *Relevant* – Relevante: se adaptará a la realidad de la empresa o de la asociación; y *Timely* – A tiempo: cuenta con un plazo para cumplirlo.

Siguiendo con el análisis de nuestra propia asociación insertamos las áreas de mejora que objetivamos al realizar el estudio de esta investigación (Cuadro 3).

Cuadro 3

Áreas de mejora detectadas.

Dimensiones	Detecta aspectos concretos de mejora	Indica algunas acciones que permitan mejorar
Económica	Establecer precios justos	Hacer un análisis financiero del mercado y de la competencia.
	Conseguir el pago de los servicios a corto plazo	Solicitar las subvenciones y apuntarse a plataformas de control de subvenciones
	Investigar sobre subvenciones	Realizar actividades gratuitas durante dos años para conseguir la declaración de asociación de tercer sector y concurrir a los concursos públicos
	Conseguir dotaciones económicas con alianzas estratégicas	Apuntarse a los registros de asociaciones de las corporaciones locales, autonómicas y nacionales y concurrir a todos sus concursos
Ambiental	Mobiliario antiguo	Compra de mobiliario hecho con material sostenible
	Materiales contaminantes	
Social	Convencer al ciudadano de la necesidad de nuestros servicios	Campaña de marketing y publicidad específica para cada uno de los ámbitos (escolar, comunitario, deportivo)
	Relacionarnos fuera del ámbito local	
	Evitar el corporativismo	Hacer networking ampliando el ámbito de intervención
	No ser endogámicas	

Es básico en todo plan de RSC contemplar tanto nuestra comunicación interna como externa. El proceso de la comunicación interna implica todas aquellas acciones enfocadas en los trabajadores de la empresa, en cuanto que persigue conseguir la transmisión y distribución de información estratégica y relevante de la empresa. Lo anterior es básico para lograr un buen clima laboral dentro de las empresas y asociaciones, dado que como bien somos conscientes los mediadores, la mayoría de los conflictos se producen por una deficiente comunicación. Si la transmisión de información se da de forma defectuosa, tanto a nivel ascendente, como descendente, y horizontal nos alejaremos de los objetivos de la empresa o asociación, y se

producirán disfunciones en los proyectos y la consecución de las metas. Por otro lado, la comunicación externa busca mejorar la imagen de marca de la empresa a través de las acciones que se llevan a cabo para conseguir los objetivos entre las personas de la empresa y las de fuera de ella, como pueden ser los clientes (mediados, instituciones, entidades públicas y privadas), proveedores... Siguiendo con el análisis efectuado por nuestra asociación, insertamos nuestro plan de comunicación, tanto interno como externo (Anexo 4).

Para concluir no debemos olvidarnos de incluir una prospectiva de impacto de nuestro Plan de RSC, definiendo los indicadores que nos van a decir si estamos alcanzando nuestras metas u objetivos. En este caso nosotros hemos definido los indicadores que contemplamos en el Anexo 5.

Conclusiones

En nuestra investigación sobre la responsabilidad social corporativa de las empresas o asociaciones dedicadas a la mediación, utilizamos como objeto de estudio nuestra propia asociación, para así, poder evidenciar si, el diseño, implantación e implementación de un plan de RSC, puede ayudar a las empresas, profesionales o asociaciones dedicadas a los MASC, a conseguir alcanzar la metas u objetivos que cada una se haya propuesto. Partiendo de lo anterior hemos podido concluir que:

- 1.- La elaboración del plan de responsabilidad social corporativa permite hacer cambios definiendo mejor la misión, visión y valores, facilitando la concreción de los objetivos que se pretendan conseguir.
- 2.- La realización del PESTEL permite identificar el entorno político, económico, social, tecnológico, ecológico y legal de la empresa o asociación para poder enfocarse de una forma más eficiente y sostenible a la realización de sus objetivos.
- 3.- A través de la revisión y/o elaboración y estudio del DAFO, se evidencia situación actual en que se pueda encontrar.
- 4.- La identificación de los agentes internos y externos de la empresa o asociación, y el descubrir sus intereses, facilita el diseño de lo que se debe hacer y como para la consecución de los intereses de cada grupo, concretando los objetivos y las actividades a realizar para alcanzarlos.
- 5.- Determinar qué áreas deben ser objeto de mejora permite hacer los ajustes necesarios para optimizar la responsabilidad social corporativa.
- 6.- El plan de comunicación interna y externa mejora al utilizar el modelo SMART para el diseño de las acciones a realizar concretando el público objetivo, el mensaje, las herramientas y los tipos de canales para su realización.
- 7.- Una vez redactado el plan y atendiendo a los indicadores, señalados en el mismo, se puede inferir si los objetivos descritos se pueden alcanzar.

Con todo lo anteriormente expuesto, hemos podido confirmar que la única manera real de que la mediación y los otros MASC tengan una real implantación, siendo conocida y utilizada por la ciudadanía, y el resto de

organizaciones públicas y privadas. Por tanto, se trata de que cada una de las empresas y asociaciones haga un trabajo de análisis de donde están y adonde quieren llegar con criterios empresariales.

Referencias

- Ayala, C. (2021) *La responsabilidad social corporativa: concepto, ámbito de aplicación, grupos de interés y objetivos*. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, LIV, 173- 198
- Bowen, H. R. (1953). Graduate Education in Economics. *The American Economic Review*, 43(4), iv-223.
<http://www.jstor.org/stable/1811119>
- Castaño, A. D., y Arias, S. (2021). *Efecto de la responsabilidad social corporativa en la reputación de las organizaciones: Una revisión sistemática*. *Revista Universidad & Empresa*, 23 (40), 1-25.
<https://doi.org/10.12804/revistas.uosario.edu.co/empresa/a.8859>
- Corral-Verdugo, V., Frías, M. y García, C.H. (2010). Introduction to the Psychological Dimensions of Sustainability. En V. Corral, C. García, y M. Frías (Eds.), *Psychological Approaches to Sustainability*, (pp. 3-18). New York: Nova Science Publishers.
- Directiva 2008/52/CE del Parlamento Europeo y del Consejo (2008). Sobre ciertos aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles. *Diario Oficial de la Unión Europea*. L 136/3
<https://www.boe.es/doue/2008/136/L00003-00008.pdf>
- Jaimes, M., Jacobo C., y Ochoa, S. (2021). *Los beneficios de la responsabilidad social empresarial: una revisión literaria*. *Tiempo & Economía*, 8 (2), 201-217.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). *Objetivos de Desarrollo sostenible*.
<https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>
- Zanfrillo, A. I., y Artola, M. A. (2021). *Responsabilidad Social Corporativa y emprendimiento: Evolución y tendencias de investigación*. *Desarrollo Gerencial*, 13 (1), 1-34.
<https://doi.org/10.17081/dege.13.1.4210>

ANEXO 1. Grupos de interés internos

STAKEHOLDERS INTERNOS	Definición e identificación del grupo	Interés del grupo con LEUKOS	Qué debe hacer LEUKOS	Cómo debe hacerlo
Asociadas	Personas que integran la asociación según los estatutos	Informarse	Dar información periódica	Newsletters quincenal
		Sentirse apoyadas en el desarrollo de los proyectos	Crear un servicio de atención y evaluación de proyectos	Servicio de evaluación de proyectos: miércoles 10-14 horas
		Sentirse parte del equipo de trabajo	Reuniones periódicas de los equipos de trabajo	Reuniones equipos de trabajos: Viernes 16 horas
		Ser escuchadas	Crear correo corporativo leukosinstituto@gmail.com	Lectura de mails y derivación al departamento correspondiente Contestación 48h
Junta Directiva	Presidenta Vicepresidenta Secretaria Tesorera	Conseguir el buen funcionamiento y gestión de la asociación	Coordinar las actividades sociales	Convocatoria de Juntas. Directivas los primeros lunes de mes 20 horas. Convocatorias anuales Asamblea general Ordinaria. Extraordinarias las necesarias
			Facilitar la gestión económica y administrativa	Contratación de asesoría. Contratación de auditores
Comisión Formación	Personas encargadas del diseño de las formaciones y acciones	Realizar cursos de formación presenciales y online	Diseñar, desarrollar y maquetar cursos	Dotar de partida presupuestaria
Comisión marketing y comunicación	Formada por las personas encargadas de las campañas publicitarias y difusión en RRSS	Lograr la máxima difusión de las actividades	Dotar de una página web y crear perfiles digitales en las RRSS	Dotar de partida presupuestaria
		Posicionar la marca de la asociación	Crear logo	Contratar técnico informático: página web y logo
Comisión subvenciones Y financiación	Formada por las personas encargadas de localizar la financiación y subvenciones	Obtener ayudas de la Unión Europea	Buscar subvenciones y financiación	Inscribirse en registros de asociaciones local, estatal, autonómico, europeo. Solicitar ayudas a través de convocatorias o concursos
ILMASC (Instituto LEUKOS de Métodos adecuados de solución de conflictos)	Equipo de profesionales que forman parte del ILMASC	Realizar mediaciones, conciliaciones, negociaciones y procesos restaurativos y cobrar por ello	Difundir los servicios de la asociación	Incluir la cláusula de sumisión a MASC en los contratos. Creación de plataforma online Suscribir acuerdos de prestación de servicios

ANEXO 2. Grupos de interés externos

STAKEHOLDERS EXTERNOS	Definición e identificación del grupo	Interés del grupo con LEUKOS	Qué debe LEUKOS para ello	Cómo debe hacerlo
Proveedores	Empresas/autónomos que prestan servicios de imprenta, informática, asesoría	Mantener el contrato de proveedor y cobrar en los plazos establecidos	Encargar los servicios Renovar los contratos anualmente	Quién se encarga de la administración contacta con proveedores y firma los contratos de prestación de servicios, revisa contenidos, actualiza formularios
	Empresas que prestan servicios de telefonía	Tener la certeza que la asociación va bien y continua en el tiempo	Difusión de las alianzas estratégicas	Publicitando en la web los logos de las empresas con las que colabora
	Empresas gestoras de los dominios informáticos		Generar ingresos para pagar a proveedores	A través de la realización de todas las actividades de la Asociación
Clientes	Personas físicas o jurídicas que quieren gestionar conflictos	Resolver conflictos	Evaluar el conflicto para ofrecer los MASC más adecuados	Mediante el mapeo del conflicto
	Personas físicas o Jurídicas que buscan formación	Cuidar la salud organizacional	Elaborar protocolos de prevención e implantarlos en organizaciones	Analizando cada organización, sus necesidades, redactando un protocolo adaptado a su plan de RSC
			Crear grupos motores dentro de la organización	Haciendo un diagnóstico para elegir a las personas adecuadas para formar los grupos de trabajo y realizar protocolos
	Personas comprometidas con la Agenda 2030 en la consecución del objetivo 3 (Salud y bienestar)	Recibir formación	Formar a los profesionales que prestan servicios	Diseñando y realizando bimensualmente cursos y talleres adecuados a los MASC acordes a los ODS de la Agenda 2030
Crear espacios seguros inclusivos e igualitarios dentro de las organizaciones		Llevar a cabo el Plan de igualdad y su implantación	Reuniones con empleados y directivos para implementación del plan de igualdad	
Competidores	Las empresas o asociaciones que se dedican a la formación en el ámbito de la gestión de conflictos Las empresas o asociaciones que se dedican a la prestar servicios de MASC	Les interesa que hagamos difusión de los MASC	Campañas de difusión en Redes sociales, publicidad, charlas, talleres	Publicaciones semanales en RRSS
				Compartir noticias y novedades sobre mediación y otros MASC de otros operadores en las RRSS
				Creación de carteles e infografías divulgativos sobre los distintos ámbitos de los MASC
Instituciones	Entidades bancarias	Que tengamos trabajo y	Solicitar créditos	Buscando asesor

INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA EN CONVIVENCIA Y CULTURA DE PAZ

financieras		liquidez y que necesitemos créditos	para los proyectos	financiero
Comunidad/ Sociedad (Agentes sociales, público en general)	Corporaciones locales, Diputaciones, Consejerías, colegios, institutos, ciudadanía en general	Formación y generación de resolución de conflictos entre los miembros de las instituciones	Talleres y charlas informativas sobre los MASC	Convocatoria de cursos subvencionado por FUNDAE
			Testeo del clima de convivencia	Reuniones mensuales
			Diseño de protocolos de servicios de MASC	Prestación del servicio de mediación con carácter semanal
Administración Pública (Hacienda)	Encargada del cobro de tributos y obligaciones fiscales	Que la asociación vaya al día en sus obligaciones fiscales	Contabilidad, confección y pago de impuestos	Contratando asesor
Opinión pública	Encargada de difundir cuestiones relacionadas con la asociación y MASC	Emitir opiniones	Ofreciendo información clara y veraz sobre la asociación, sus objetivos y sus proyectos	A través de RRSS
Prensa	Encargadas de publicar noticias y artículos de opinión	Obtener información	Ofrece artículos de opinión y suministra información de sus actividades	Redactando artículos de opinión Enviando email a periodistas con información de sus actividades

ANEXO 3 Análisis sobre Leukos

Ámbitos	COMPORTAMIENTO SOCIALMENTE SOSTENIBLES	COMPORTAMIENTOS NO SOSTENIBLES
Empleados	Utilización de la luz natural en vez de la luz artificial	Utilizar papel no reciclable
	Utilizar los recursos materiales de forma sostenible (papel reciclado)	Imprimir si no es necesario
	Trabajar en equipo respetando la diversidad, tanto de género, raza, religión, capacidades...	Absentismo laboral injustificado
Asociadas	Plan de igualdad	Uso en beneficio propio de los recursos de la Asociación
	Donaciones a campañas	Actuar en contra de la misión, visión y valores de la Asociación
	Patrocinios de actividades culturales	
Gestión de Procesos Productivos	Generación de recursos materiales sostenibles y reutilizables.	Celebrar cursos de formación físicos sin tener en consideración los costes económicos
	Uso de las plataformas digitales en cursos de formación evitando los desplazamientos y la contaminación	Prestación de servicios en lugares sin accesibilidad
Clientes	Atención a la diversidad	No tener en cuenta la seguridad en el trabajo
	Aprovechamiento de los cursos de formación	No autoricen las notificaciones telemáticas
		Que pidan que siempre les atienda un hombre
Proveedores	Contratación de los servicios con empresas socialmente responsables, que atienden a la diversidad, la igualdad, y el desarrollo de la agenda 2030	Servicio de agua utilización de botellas de plástico
		Envío de materiales en materiales no reciclables
Competidores	Alianzas estratégicas entre competidores basadas en la lealtad	Falta de coherencia entre actuaciones que solo pueden beneficiar a una de las partes y perjudicar a otra
	Colaboración, evitando duplicidad	Competencia desleal copiando campañas
Comunidad local y comunidad global	Ofrecer servicios de mediación gratuitos para la mejora de la convivencia.	No aceptación de ayudas de administración estatal o autonómica por los entes locales para la implantación del servicio de mediación gratuitos.
	Campañas de difusión de los MASC y ODS AGENDA 2030	No colaboración con las distintas asociaciones locales en el desarrollo de sus objetivos

Anexo 4. Plan de comunicación para Leukos

Pasos	Plan de comunicación interno: acciones a realizar	Plan de comunicación externo: acciones a realizar
Objetivos del plan (SMART: específicos, medibles, alcanzables, relevantes, limitados en el tiempo)	Compartir el conocimiento entre las personas asociadas. Mediante newsletter semanales con resumen de toda la información	Destacar los beneficios de los servicios que realiza la asociación, y cómo solicitarlos.
	Cohesionar el equipo. Mediante reuniones los viernes	Ofrecer imagen de marca
	Motivar a los asociados/as. Mediante reconocimiento mensual en la newsletter como asociado del mes.	Promover las cualidades de la Asociación
	Transmitir misión, visión y valores de la asociación mediante reunión los últimos viernes del trimestre	Informar con rigor las novedades de la Asociación
	Evitar rumores que perjudique la comunicación entre los miembros	Visitas a la Web
	Mantener informados/as a los asociados/as	Aumentar un 50% el tráfico a la página de la asociación
Público objetivo	Las asociadas Los/as miembros del Instituto.	Los ciudadanos. Las administraciones públicas. Las entidades colaboradoras. Colegios profesionales Entidades deportivas. Centros educativos. Asociaciones en general
Mensaje	A partir del mes de noviembre, entrará en funcionamiento nuestra plataforma de prestación de servicios, y la página web	A partir del mes de noviembre, estará activa nuestra plataforma de prestación de servicios. Si ya eres Usuario de los servicios de la asociación podrás acceder a tu ficha con el código que te habremos enviado por email. Si aún no eres usuario de los servicios, crea tu cuenta, y pide cita informativa.
Tipos de canales	Newsletter; Eventos , jornadas y convivencias ; Correo electrónico Web; Chat interno; Videoconferencias Redes sociales corporativos; Teams zoom	Blog; Webinar , Mailyng; Uso de redes sociales ; Eventos; Web; Salas de metaverso para la difusión; Grupos de difusión de Whatsapp y Telegram
Presupuesto para desarrollo de acciones	3.000 €	6.000€
Estimación de la evaluación del impacto (describir parámetros para conocer la efectividad del plan)	Las asociadas crean el perfil y comienza a utilizar su cuenta de correo corporativo. Se reciben sugerencias en el buzón creado al efecto. Se alimenta mensualmente la newsletter con la asociada del mes y con artículos de las asociadas.	Los usuarios de los servicios de la asociación, hacen uso de la plataforma para contactar con sus profesionales asignados. Los usuarios se dan de alta en la plataforma para acceder a los distintos servicios. Se alimenta la página web, blog y newsletter con noticias de actualidad de nuestro sector.
Actores implicados en el PCI	Community manager, las asociadas y la junta directiva	Community manager, usuarios existentes y potenciales
Herramientas a utilizar (blogs, reuniones, etc)	Página web, blog y newsletter, correo corporativo y plataforma digital.	Página web y plataforma digital; RRSS; Mailing

Anexo 5. Indicadores de metas y objetivos

Indicadores	Prospectiva de impacto esperado
Participación de las asociadas	Las asociadas participan en las reuniones mensuales. Las asociadas envían propuestas concretas. Las asociadas escriben un artículo para el blog y la newsletter, de carácter mensual.
Formación Continua	Nuestras asociadas cuentan con las certificaciones formativas exigidas en cada comunidad autónoma para ejercer. Nuestras asociadas cuentan con las certificaciones en Derechos humanos y ODS de la agenda 2030. Nuestras asociadas están certificadas en políticas inclusivas, igualdad, y diversidad Nuestras asociadas están certificadas para ser formadoras de formadores. Nuestras asociadas están formadas en dirección de proyectos e implantación e implementación de proyectos y protocolos en el ámbito de actuación de la asociación
Potenciación de la inclusión social	LEUKOS ha suscrito acuerdos con entidades públicas y privadas para prestar servicios gratuitos del ámbito de nuestra asociación con colectivos en riesgo de exclusión social.
Promoción de la igualdad y la diversidad	LEUKOS ha suscrito acuerdos con asociaciones de TEA, AACC, LGTBIQ+ para prestar servicios y formación del ámbito de nuestra asociación LEUKOS colabora en campañas de difusión de los derechos de las distintas asociaciones TEA, AACC, LGTBIQ+...
Promoción de la responsabilidad social	LEUKOS ha realizado campañas de difusión para incorporar la protección de infancia y adolescencia, a la RSC de las organizaciones
Promoción del comportamiento sostenible	Utilización en los cursos de formación presenciales de carpetas recicladas para presentar la documentación a los/as alumnos/as, bolígrafos y papel reciclable. Reducción en un 20% en la utilización de papel impreso.
Reputación	La asociación LEUKOS se consolida como uno de los referentes en los MASC a nivel nacional. Las asociadas de LEUKOS han participado como ponentes en diversos congresos y jornadas organizadas desde el ámbito de la Universidad.
Relación con los proveedores	Se ha contratado en los cursos de formación presenciales empresas de catering que utilizan productos ecológicos de km 0, y menaje biodegradable . Se ha contratado con empresas de merchandising de material sostenible. En todos nuestros contratos suscritos con los proveedores se han incluido las cláusulas de sumisión a los MASC
Relación con los clientes	Todos los cursos han tenido como mínimo un 80% de plazas ofertadas ocupadas. El alumnado ha contestado las encuestas de calidad sobre las formaciones impartidas, servicios y calidad de la atención recibida con un resultado ponderado de 9,5 sobre 10
Relación con la sociedad	Firma de convenios y acuerdos de colaboración con entidades públicas y privadas para la promoción de los ODS. Consecución del ODS 17, a través de alianzas para lograr los objetivos que promueve la Asociación.
Relación con los competidores	Suscripción de acuerdos durante el año 2022 con diversas asociaciones y empresas de formación para realizar campañas de divulgación de los MASC Participación en jornadas conjuntas para poner en común las líneas de trabajo para el año 2023. Elaboración con diversas asociaciones del código deontológico en el campo de los MASC y se ha presentado en diversos lugares del territorio español.
Medio ambiente	Campaña anual de captación de fondos para preservar la fauna de abejas y luciérnagas por ser fundamentales al ecosistema.

LA MEDIACIÓN CONCURSAL EN LA DIRECTIVA SOBRE REESTRUCTURACIÓN E INSOLVENCIA

Karen Barriga Villavicencio⁹⁴

Universidad Rey Juan Carlos

Introducción

El Real Decreto Legislativo 1/2020, de 5 de mayo, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Concursal (TRLC), empieza manifestando que: *La historia de la Ley Concursal es la historia de sus reformas*, y es que la Ley Concursal se ha modificado hasta treinta veces desde su promulgación en el año 2003, la más reciente es el Proyecto de Ley de Reforma de la Ley Concursal que se está tramitando en las Cortes durante los meses de junio y julio de 2022, para transponer la Directiva sobre reestructuración e insolvencia. Con este proyecto, una vez más, el objetivo sigue siendo el mismo: disponer de instrumentos ágiles y eficaces que atiendan la situación de insolvencia del deudor a través de procedimientos que permitan superar esa situación de crisis, faciliten el mantenimiento de empresas viables, y al mismo tiempo, trabajen para conseguir un cambio de tendencia en el propio procedimiento concursal, para que éste no termine, como la gran mayoría de los casos, en liquidación.

Es destacable como el legislador ha ido poco a poco, dándole más importancia a las soluciones y mecanismos pre-concursales. Hemos pasado de una escasísima regulación de los Acuerdos de Refinanciación y Acuerdos Extrajudiciales de Pagos (también conocido como Mediación Concursal) a que la vigente ley concursal le dedique el Libro segundo, bajo la rúbrica *Del derecho pre-concursal (art. 583 a 720 TRLC)* a esta fase. Impulsando la gestión temprana del conflicto, ya no sólo para que se puedan llegar a adoptar acuerdos consensuados entre deudor y acreedores fuera de la sede judicial, sino también para evitar congestión de la Administración de Justicia (Hurtado, 2021).

Es más, el Proyecto de Ley de Reforma de la TRLC para lograr estos fines va más allá, e integra los antiguos Acuerdos de Refinanciación y los AEP dentro los denominados planes de reestructuración y los planes de continuación, para que las empresas con probabilidad de insolvencia, es decir, aquellas que tengan la mera sospecha de caer en dificultades económicas y financieras, tomen las medidas necesarias, adelantándose a la insolvencia inminente y con ello, al concurso de acreedores.

⁹⁴Doctora en Derecho. Profesora de Métodos Alternativos de Solución de Conflictos (ADR/MASC). Mediadora. Abogada. Secretaria del Título Propio de Experto en Mediación URJC. Departamento de Derecho Privado y Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad Rey Juan Carlos. Campus de Madrid-Vicálvaro (Madrid), España. karen.barriga@urjc.es

El legislador ha optado por mantener la figura del Mediador Concursal, que tiene como finalidad la negociación de un plan de continuación de actividad empresarial o profesional del deudor y que, como regla general, la mediación se realizará por medios electrónicos (ex art 702 del Proyecto de Reforma del TRLC). A pesar de que, de nuevo, se pierde la oportunidad de que quede clarificada expresamente y despejada de toda crítica la institución de la Mediación Concursal y la figura del mediador concursal, lo cierto es que, tal y como se prevé su regulación final, ahora encaja mejor en la figura de base: la mediación *inter-partes* y la negociación de los acuerdos (Pulgar, 2019).

Aunque la reforma de la ley Concursal tiene su principal justificación en la transposición de la Directiva sobre reestructuración e insolvencia- cuyo plazo venció el pasado 17 de julio y todo apunta a que hasta el mes de octubre no entrará en vigor-no es la única, ya que, lo cierto es que se repite otra máxima: una nueva reforma concursal para una crisis económica generalizada. El panorama es desalentador; la guerra, la inflación y el sobreendeudamiento de los ciudadanos, justo ahora que la economía se empezaba a recuperar tras superar los largos años de paralización por la pandemia mundial del COVID-19, parecen anunciar que esta reforma significativa no va a poder evitar que se produzcan una avalancha de concursos de acreedores (De La Fuente et al., 2021).

Una de las medidas provisionales adoptadas por el Gobierno durante la pandemia para evitar el impacto económico y social fue la moratoria concursal, esto era, la exoneración del deber de solicitar la declaración de concurso voluntario del deudor en estado de insolvencia, o la inadmisión a trámite de los concursos necesarios, que tras las sucesivas prórrogas terminó el pasado 30 de junio. De modo que los resultados de esta suspensión los veremos durante los próximos meses. Se quería evitar, con esta medida que la insolvencia temporal se convirtiera en insolvencia inminente, pero como ya hemos señalado los acontecimientos sobrevenidos frustran las pretensiones en este sentido.

Discusión

En los antiguos AEP la figura del mediador concursal se configuraba como el elemento angular del procedimiento, ya que éste se encargaba de ayudar a las partes, deudor y acreedores en la negociación extrajudicial de deudas. Esta figura fue controvertida y no cumplió de forma satisfactoria con su propósito, entre otros motivos, por la inseguridad jurídica y ambigüedad en su regulación. Muy críticos fueron la mayoría de los mediadores y concursualistas en España al afirmar que la mediación concursal “no es *mediación* y tampoco es *concursal*” ya que se aleja del purismo de las instituciones a las que hace alusión, a pesar de que esta idea parte de un concepto muy amplio de estos términos y de una denominación en abstracto. Ahora bien, con el Proyecto de Reforma del TRLC esta cuestión puede cambiar (Cohen, 2021). Tal y como contempla el legislador, la operatividad del Mediador Concursal parece dejar más claro cual es su marco de actuación, su naturaleza y estatuto jurídico y las especialidades que presenta con respecto a la mediación ordinaria.

En la anterior regulación, la principal crítica hacia la figura de la Mediación Concursal era la manera en la que se conjugaba la regulación de la Ley Concursal con la aplicación de los principios esenciales de la mediación en asuntos civiles y mercantiles: voluntariedad y libre disposición, igualdad entre las partes e imparcialidad, neutralidad, y confidencialidad (art. 6 a 9 de la Ley de Mediación en asuntos civiles y mercantiles).

Con respecto a la voluntariedad, este principio en la mediación civil y mercantil implica que las partes pueden elegir al mediador que consideren oportuno, mantenerse y/o retirarse del procedimiento en cualquier momento sin necesidad de justificar causa alguna. En la mediación concursal esta voluntariedad solo rige para el deudor, ya que el nombramiento del mediador concursal se produce *ex lege* en el momento en el que el deudor comunique al juzgado la apertura de negociaciones para alcanzar un AEP con los acreedores. Dado que esto se prevé solo a instancia del deudor, el arranque del procedimiento de mediación concursal corresponde a una sola de las partes. Por otro lado, la designación del mediador concursal venía realizándose mediante un sistema rotativo de turnos (igual que al administrador concursal), lo cual suponía otro quebranto a la voluntariedad, ya que la propia persona que se encargaría del procedimiento no era elegida por las partes.

La igualdad entre las partes y la imparcialidad en el ámbito civil y mercantil implica que, tanto las partes como el mediador actuarán con objetividad, independencia y libertad, garantizando un equilibrio entre estas. En la mediación concursal existía una relación *cuasi servicial* entre mediador y deudor. Recordemos que el mediador solo podía realizar sus funciones bajo aprobación del deudor.

El principio de neutralidad supone que son las partes las que deben aproximar sus posiciones y ser ellas mismas las que sean capaces de llegar a un acuerdo, sin que el mediador tenga capacidad de decisión en el mismo. En la mediación concursal, es el mediador quien propone la solución al conflicto a través de un plan de pagos de los créditos pendientes, siendo este redactado por él y dejando a las partes la función de aceptar, proponer alternativas o rechazar el plan propuesto por el mediador. También controvertido, con respecto a la neutralidad es el cambio del rol del mediador concursal a administrador concursal ante el fracaso o incumplimiento del acuerdo, ya que a pesar de que realiza funciones distintas es conocedor de todas las circunstancias del deudor y ello afecta no solo a la imparcialidad sino también a la confidencialidad.

La confidencialidad en la mediación civil y mercantil supone una garantía, ya que la finalidad es crear un espacio de confianza mutua para favorecer la comunicación entre las partes y, en consecuencia, estas puedan alcanzar un acuerdo de forma privada. Sin embargo, en la mediación concursal este principio se ve seriamente alterado, ya que la ley exigía publicidad en los Registros Públicos de algunas de las actuaciones.

A priori, no podemos afirmar que las especialidades de la mediación concursal sean el motivo del relativo poco éxito de esta figura. Las sucesivas reformas legislativas en esta materia han provocado que las mediaciones concursales de personas jurídicas hayan ido aumentando, pasando de los 78 asuntos en el año 2015 a 573 en el 2020. Sin embargo, sí que es achacable al legislador la falta de precisión y en ocasiones la

clara incongruencia entre las funciones atribuidas al mediador y el procedimiento, que provocan que el mediador tenga limitadas sus herramientas para cumplir fielmente con lo encomendado.

En aras de impulsar el uso de mecanismos extrajudiciales y que estos sean verdaderamente eficaces, el Proyecto de Reforma de la LC flexibiliza el procedimiento de mediación en el ámbito concursal y consigue salvar algunos de los obstáculos que presentaba el mantenimiento de los principios rectores de la mediación civil y mercantil aplicados al terreno de la insolvencia.

La reforma modifica radicalmente los institutos pre-concursales. El mediador concursal se presenta como una figura auxiliar más (junto con otras figuras como el experto en reestructuración, Experto para recabar ofertas de adquisición de la unidad productiva, el Experto para la valoración de la empresa o de establecimientos mercantiles, el Administrador Concursal, etc.) y con unas funciones muy concretas (Cabrera, 2021).

La nueva regulación establece que: *La designación del mediador concursal tiene como única finalidad la negociación de un plan de continuación entre el deudor y los acreedores, y se regirá por lo dispuesto en este artículo y por lo dispuesto para el nombramiento de un experto de la reestructuración en este libro en cuanto a la elección, designación y retribución* (art 702.2). Como vemos el legislador aquí encomienda al mediador concursal la negociación del llamado plan de continuación. Este *plan de continuación* se enmarca en el procedimiento especial para microempresas con riesgo a caer en insolvencia (art. 685 y sig.) y tiene como objetivo la negociación de un acuerdo entre los acreedores y el pequeño empresario para superar la crisis, en la medida que sea viable (Herbosa y Arenas, 2019).

Con respecto al nombramiento del Mediador Concursal, la principal novedad es que esta figura se configura como un auxiliar no imprescindible. Por lo tanto, las partes pueden alcanzar el mencionado *plan de continuación* sin la necesidad de una mediación, llevando una negociación pura. Que las partes decidan acudir al mediador para que éste les asista en la negociación del plan de continuidad, concuerda con el principio de la voluntariedad que rige en la mediación civil y mercantil.

En este sentido, lo que señala la nueva regulación es que: *El deudor o acreedores cuyos créditos representen al menos un veinte por ciento del total del pasivo podrán solicitar la designación de un mediador concursal en cualquier momento desde la apertura del procedimiento especial hasta el final del plazo de votación* (art. 702.1) El texto da un mayor equilibrio entre las partes al no ser la designación del mediador una facultad expresa del deudor. Además, es lógico interpretar del art 702.1 que las partes pueden elegir libremente sobre quien recae esta función, ya que, para el nombramiento del mediador concursal, rigen las mismas reglas que el nombramiento del experto en reestructuración. A este respecto, el art. 704.6 dispone que: *El nombramiento del experto de la reestructuración recaerá en la persona que elijan de mutuo acuerdo el deudor y acreedores [...] o en caso de no haber acuerdo para la designación [...] el nombramiento se realizará por el juez siguiendo el procedimiento previsto en el libro segundo para el nombramiento de experto por el juez.*

A pesar de esta mejora en lo que se refiere al principio de voluntariedad, lo cierto es que sigue sin regir este principio de manera estricta para este ámbito. El art 702.1 vuelve a señalar que la solicitud de intervención del mediador podrá venir del deudor o de los acreedores que presenten un porcentaje concreto, lo que implica que la mediación podrá iniciarse con que solo una de las partes lo quiera, volviendo al arrastre que ocurría antes de la reforma. Ahora bien, nada impide a las partes abandonar en cualquier momento el procedimiento de mediación, cumpliendo, aunque sea de forma parcial con el principio de voluntariedad.

Otra mejora que incorpora el proyecto de reforma es la flexibilización tanto del procedimiento de mediación como del contenido del *plan de continuidad*. Con respecto al procedimiento, ahora al mediador concursal se le da mayor libertad para gestionar el conflicto de la manera que él considere; no se señala ni tan siquiera que se tenga que encargar de elaborar el *plan de continuación*, ya que su función únicamente es la de asistir la negociación. Tan solo señala la nueva regulación dos directrices en el procedimiento: la primera es el plazo: una duración máxima de diez días hábiles (ex art. 702.5) y la segunda es el modo: *Como regla general, la mediación se realizará por medios electrónicos, por videoconferencia u otro medio análogo de transmisión de la voz o la imagen, siempre que quede garantizada la identidad de los intervinientes* (ex art. 702.4).

Con respecto al contenido, es destacable que la reforma ha eliminado la anterior diferencia entre Acuerdos de Refinanciación y AEP, teniendo estos últimos un contenido más limitado que el primero. Los planes de continuidad que prevé la reforma permiten un contenido mucho más amplio, de hecho, no se establece un límite al contenido de tales acuerdos, sino simplemente un contenido mínimo (art. 697 *ter*).

Por último, otra novedad importante que prevé la reforma de la LC es la eliminación del concurso consecutivo, sustituyéndolo por el llamado *Proceso Especial de Liquidación*, para los supuestos en los que el plan de continuidad no se alcance, no se homologue o se incumpla. Para este procedimiento la ley señala que las partes podrán solicitar el nombramiento de un administrador concursal, pero no será necesario, pudiendo el deudor llevar su propio plan de liquidación, art. 707.1.

La controvertida transformación del mediador concursal en administrador concursal ya no tiene porqué llevarse a cabo de forma automática. El art 713.3 del Proyecto de reforma del TRLC, señala que el deudor y los acreedores que representen el cincuenta por ciento del pasivo total, podrán asignar al administrador concursal que estimen oportuno entre los que se encuentren inscritos en el Registro Público concursal, o, a falta de acuerdo, designarse mediante el sistema ordinario de turnos. Lo que no queda claro es si podría designarse como administrador concursal a quien haya sido mediador concursal (en tanto que cumpla los requisitos) o por el contrario operaría la prohibición del art. 65.1 por ser el administrador concursal persona especialmente relacionada con alguna persona que haya prestado servicios profesionales al deudor.

Como vemos, la mediación concursal tal y como se prevé en la reforma de la LC, sigue respondiendo a los mismos criterios que los AEP, si bien es cierto, que algunos de los cambios son sustanciales y entendemos que positivos. A pesar de ello, el legislador ha tomado algunas decisiones que resultan

cuestionables a la hora de integrar este instrumento en el complejo Derecho pre-concursal. Uno de los puntos más criticables es el limitado ámbito de aplicación que tiene la Mediación Concursal.

Al establecerse el mediador concursal como un auxiliar para la negociación en los planes de continuidad, solo tiene cabida en el procedimiento especial para microempresas, cuyo ámbito de aplicación está previsto para personas físicas o jurídicas que realicen una actividad empresarial o profesional. Ello restringe el acceso a la mediación concursal a las personas físicas no empresarias, siendo estas uno de los principales destinatarios de los AEP. Según los datos del Consejo General del Notariado, las mediaciones concursales de personas físicas han crecido exponencialmente en los últimos años, pasando de 210 asuntos a 5.161 (Gómez, 2021).

Otro asunto problemático es la determinación del ámbito de aplicación del procedimiento especial para microempresas siguiendo el criterio de número de trabajadores (10) y del volumen de negocio anual (2 millones de euros). Al utilizar estos criterios, ignora el legislador que la principal dificultad a la hora de alcanzar acuerdos, tales como el *plan de continuación*, es el número de acreedores que tenga el deudor. Podría darse la situación de que el deudor que cumpla tales requisitos tenga un gran número de acreedores. Una cuestión no resuelta es cómo gestionar unas sesiones de mediación a las que son convocadas decenas de acreedores, ya que solamente se establece que estas reuniones serán por medios electrónicos con independencia del número de asistentes y las circunstancias de los mismos.

Como podemos ver, a pesar del incuestionable afán del legislador por que los mecanismo extrajudiciales de conflictos en el ámbito de la pre-insolvencia sea un verdadero salvavidas para el deudor en crisis, siempre que sea viable, también es necesario un cambio de mentalidad de los administrados, como se viene señalando en la mediación civil y mercantil, se transforme la forma en la que se gestiona y resuelvan los conflictos y se apueste con firmeza por la mediación como una forma de Justicia de igual, o incluso mayor valor, que los métodos tradicionales.

Conclusiones

La trasposición en nuestro derecho de la Directiva sobre reestructuración e insolvencia trae consigo una profunda modificación del sistema de insolvencia, apostando el legislador por el impulso de los mecanismos pre-concursales, tal y como venía demandando la doctrina en los últimos años. Atender a la probabilidad de la insolvencia como estadio previo de la insolvencia inminente supone aumentar las posibilidades de éxito del deudor en una situación de peligro de crisis, pero potencialmente salvable.

El nuevo régimen impulsa las soluciones negociadas a las situaciones de crisis empresarial a través de la mediación. El mediador concursal ahora tiene mucha más flexibilidad para poder gestionar las negociaciones y además dispone de más herramientas para intentar alcanzar un acuerdo – *plan de continuidad*- entre deudor y acreedores. De hecho, la mediación concursal ahora cumple más fielmente con los principios de la mediación civil y mercantil. Esta flexibilidad es imprescindible si las partes quieren

sentirse dueñas del procedimiento. De esta manera, se refuerza la idea de que pueden presentar las soluciones que sean necesarias ante las circunstancias concretas que afecten a la empresa

A pesar de todo lo anterior expuesto, y considerando globalmente favorable esta reforma, sigue siendo criticable el hecho de que el legislador no parezca apostar de manera firme por el mediador concursal, limitando aún más que en la anterior regulación su ámbito de aplicación. Permitir que solo se puedan acoger a este mecanismo empresarios parece ser un retroceso a los AEP inicialmente regulados, teniendo en cuenta la experiencia acumulada en estos años. De establecerse algún límite para la aplicación de la Mediación Concursal debería estar basado en el número de acreedores del deudor, puesto que, en la práctica, ese es el principal escollo a la hora de llevar a cabo la mediación.

Como ya hemos señalado, la historia de la ley Concursal es la historia de sus reformas, por lo que no sería insólito que nos enfrentásemos a nuevas modificaciones que vengan a aclarar algunas ambigüedades o a modificar determinados aspectos que sean problemáticos en la práctica.

Referencias

- Cabrera, F. (2021). Los profesionales de la insolvencia en el anteproyecto de reforma de la ley concursal. *Economist & Jurist*, (255), 42-47.
- Cohen, A. (2021). Nuevo plan de acción europeo en el marco de la insolvencia. *La Ley Insolvencia: Revista profesional de Derecho Concursal y Paraconcursal*, (3).
- de la Fuente, A., Arruñada, B., Bermejo, N., Cerqueira, O., Cervera, M., Fernández-Seijo, J. M., Flores, M., Garcimartin, F., van Hemmen, S. F., Maristany, J. y Rubio-Sanz, J. (2021). *Cómo ayudar a las empresas en la crisis del Covid (Fedea Policy Papers - 2021/05)*. Recuperado de <https://documentos.fedea.net/pubs/fpp/2021/04/FPP2021-05.pdf>
- Gómez, C. (Dir.) (2021). *La insolvencia del deudor persona natural ante la transposición de la Directiva 2019/1023*. Cizur Menor: Editorial Aranzadi.
- Herbosa, I. y Arenas, C. (2019). La Directiva 2019/1023 sobre reestructuración e insolvencia: su repercusión sobre las pequeñas y medianas empresas (PYMES). *Unión Europea Aranzadi*, (8-9), 12-25.
- Hurtado, S. (2021). Preconcursalidad y reestructuración. La insolvencia y la viabilidad. *La Ley Insolvencia: Revista profesional de Derecho Concursal y Paraconcursal*, (3), 3.
- Ley 5/2012, de 6 de julio, de Mediación en Asuntos Civiles y Mercantiles (2012). *Boletín Oficial del Estado*, 162. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2012/BOE-A-2012-9112-consolidado.pdf>
- Pulgar, J. (2019). Marcos de reestructuración preventiva y segunda oportunidad en la Directiva UE 2019/1023. *Diario La Ley*, (9474), 2-17.

Real Decreto Legislativo 1/2020, de 5 de mayo (2020). Aprobación del texto refundido de la Ley Concursal. *Boletín Oficial del Estado*, 127, 31518-31706. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2020/05/05/1/dof/spa/pdf>

¿CÓMO LAS ORGANIZACIONES PUEDEN DESARROLLAR UNA ESTRATEGIA DE RESOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS INTERNOS?

Gemma Vall Carbonell

Departamento de Psicología Social y Cuantitativa, Facultad de Psicología, Universitat de Barcelona

Introducción

El conflicto es un fenómeno natural en las organizaciones y desde la disciplina de los ADR (Alternative Dispute Resolution) se ha querido dar respuesta a una necesidad cada vez más creciente, por parte de los empleadores, de reducir el tiempo y los costes asociados a todos los conflictos internos en sus organizaciones. Para dar respuesta a esta necesidad han emergido con fuerza, en las últimas décadas, los Sistemas Integrados de Resolución de los Conflictos, que a partir de ahora vamos a llamar SIRC. Estos SIRC según Dibble (2000, p. 6) son un conjunto de procesos que persiguen mejorar la habilidad de la organización tanto de prevenir como de resolver los conflictos.

En este trabajo el foco se va a poner en los SIRC que van a prevenir, resolver y transformar los conflictos internos entre los colaboradores de una misma organización, bien sean estos colaboradores del mismo nivel jerárquico como de distinto nivel jerárquico. Si bien es cierto que existen SIRC que están enfocados tanto en los conflictos internos como los conflictos externos, en este taller vamos a centrarnos en los SIRC que se encargan de los conflictos internos. Por otro lado Bingham y Nabatchi (2003, p. 116) definen los SIRC como una red coordinada de opciones que están disponibles para las personas a la hora resolver los conflictos en una organización. Estos sistemas están diseñados para ser accesibles y que todo tipo de conflictos puedan ser transformados en una fase temprana y al nivel más apropiado. Estos SIRC están diseñados para resolver las disputas de la manera más adecuada: incluyendo opciones basadas en los intereses, opciones basadas en los derechos y opciones basadas en el poder. Finalmente estos sistemas se centran en las causas del conflicto y proporcionan una aproximación sistemática para prevenir, gestionar y resolver los conflictos en las organizaciones. El SIRC no solo gestiona discrepancias puntuales sino que también previene y contiene esos conflictos “escondidos” que aún no se han manifestado como disputas. De esta manera, estos SIRC facilitan el cambio de la cultura organizacional, de tal manera que el conflicto se maneja de una forma más efectiva, productiva y competente.

Antes de entrar en detalle en lo que es el propio diseño de los SIRC, es necesario mencionar los tres enfoques distintos que encontramos a la hora de resolver una discrepancia o diferencia, independientemente del ámbito en el que nos encontremos: familiar, organizacional, comunitario etc. Ury, Brett y Golberg (1988, pp. 4-5) afirman *en una discrepancia las personas tienen unos determinados intereses. Además hay ciertos*

estándares relevantes o derechos que también existen como guías hacia una solución justa. Por último existe cierto balance de poder entre las partes. Los intereses, los derechos y el poder son los tres elementos básicos de cualquier conflicto. Y a la hora de resolverlo, las partes deben decidir poner su foco en uno o varios de estos elementos. Las partes deben perseguir reconciliar sus intereses, determinar quién tiene la razón y/o determinar quién es el más poderoso.

En el grupo de procesos de resolución de las disputas que ponen el foco en los intereses de las partes encontramos; la Mediación, la Negociación, la Facilitación, los Círculos de diálogo, los Círculos restaurativos etc. En el grupo de procesos de resolución de los conflictos que ponen el foco en los derechos de las partes encontramos: el Arbitraje y el Proceso jurisdiccional. En el último grupo de procesos de resolución de las disputas, los cuales ponen el foco en el poder de las partes encontramos: las huelgas, las amenazas y el sabotaje. Estos tres enfoques son los que van a determinar el tipo de opciones que el SIRC va a poner a disposición de los colaboradores cuando éstos presenten algún tipo de discrepancia.

En cuanto al diseño de los SIRC para conflictos internos tenemos distintos autores que han trabajado esta temática. Los padres del diseño de los SIRC son Ury, Brett y Golberg (1988) y Constantino y Merchant (1995). El diseño de los SIRC según Ury, Brett y Golberg (1988, p. 171) se basa en seis principios:

Poner el foco en la resolución de los conflictos basándose en los intereses de las partes (en vez de en los derechos o el poder).

Ofrecer la posibilidad, en caso de que las partes resuelvan su disputa a través de un proceso basado en los derechos o el poder y no les funcione, de intentar resolver la disputa a través de una Negociación o una Mediación.

Proporcionar procesos de resolución de las disputas basados en los derechos y el poder de las partes cuando los procesos basados en los intereses de las partes fracasan.

Proporcionar procesos de resolución de las disputas en una secuencia que empieza con los procesos de bajo coste (económico, emocional etc) para las partes y para la organización hacia procesos de alto coste.

Mirar de prevenir las discrepancias antes de que se manifiesten y también intentar recoger feedback de las partes después de la resolución de la disputa con el fin de prevenir discrepancias similares en el futuro.

Ofrecer la motivación, las competencias y los recursos necesarios para que los procesos de resolución de los conflictos funcionen.

El proceso de diseño de los SIRC según Constantino y Merchant (1995) consta de 8 fases o etapas, las cuales son:

1. El contrato. En esta primera etapa hay una serie de encuentros entre la dirección de la organización, el especialista interno y el diseñador externo acerca de la dimensión y las expectativas del proyecto. También se van a acordar los principios y procedimientos que van

a caracterizar el proceso de diseño del SIRC, así como las personas que van a involucrarse y el marco temporal del proyecto. Los principios que deben estar en este contrato son (Constantino y Merchant, 1995, p. 141):

Identificación de las personas clave de dentro de la organización en este diseño del SIRC.

El compromiso de que las personas clave están comprometidas con todas las fases del proyecto.

La comprensión y aceptación de los principios básicos de diseño de los SIRC: apertura, participación y retroalimentación.

Aceptación y compromiso con la necesidad de evaluar y retro-alimentar en cada etapa del proyecto.

La voluntad de los diseñadores, personas clave y líderes de actuar como socios en un proceso de colaboración con el fin de identificar los problemas que hay y la forma de resolverlos y una definición compartida de cómo debe ser este proceso.

Acuerdo acerca de quién va a tomar la decisión final de si es necesario o no diseñar un SIRC (dirección, el comité de empresa, un consenso colectivo etc).

2. Auditoría de conflictos. En esta etapa se va a realizar un diagnóstico de la manera como la organización resuelve sus conflictos (Ury, Brett y Golberg, 1988). Es la fase más larga porque en ella el diseñador externo debe extraer mucha información de la organización. El formato ideal es la entrevista y el cuestionario (Constantino y Merchant, 1995, p. 180). Es básico en esta etapa asegurar la confidencialidad de la información a todos los participantes y de que no van a haber represalias por dar información de la organización. Las cuestiones que se van a abordar en estas entrevistas y cuestionarios son:

- La misión organizacional.
- La cultura de la organización acerca del conflicto.
- Cómo se resuelven actualmente los conflictos en la organización.
- Percepción por parte de las personas clave de una necesidad de mejora la manera de resolver los conflictos internos.
- Posibles reticencias a la implantación del SIRC por parte de algunas áreas o determinados perfiles de dentro de la organización.

Una vez recopilada toda esta información acerca de la organización, se lleva a cabo una fase de retroalimentación sobre estos datos en formato de focus group con el objetivo de observar la opinión de las personas clave acerca de los resultados obtenidos en la auditoría: en qué medida la actual manera de abordar los conflictos cubre los intereses de las personas de dentro de la organización y si existe o no la necesidad de diseñar un SIRC.

3. Arquitectura del diseño del SIRC. En esta fase, una vez estudiada la organización, elaborado el informe de la auditoría de conflictos y recogido retroalimentación sobre los datos del informe, ya es el momento de sentarse con las personas clave y ver para cada tipo de conflicto si la manera actual de abordar ese tipo de conflicto hace falta mejorarla o no y cómo se puede mejorar. Es posible que para algunos conflictos la forma actual de abordarlos ya es efectiva y que para otros sea necesario un cambio. Todas estas cuestiones se hablan y consensuan en grupo (entre las personas clave, el diseñador externo y el especialista interno de la organización). La forma de mejorar el actual abordaje de los conflictos debe ir alineada con la cultura y la misión de la organización. El objetivo es que en este diseño del SIRC se incluyan métodos preventivos del conflicto del tipo:

Formación en resolución de los conflictos y en comunicación.

Toma de decisiones por consenso.

Auditoría de conflictos cada determinado tiempo.

La idea es que el diseño del SIRC facilite que todas las personas de la organización puedan usar de manera ágil y simple el SIRC sin la burocracia que caracterizan otras estructuras organizacionales (Constantino y Mechant, 1995). En cuanto a esta fase, también lo deseable es que los usuarios del SIRC reciban una sensibilización previa sobre el concepto y el funcionamiento del mismo.

4. La propuesta de diseño del sistema integrado. Con todo lo trabajado hasta el momento, el diseñador externo ya puede hacer una propuesta de diseño de SIRC a la organización. Proponiendo cambios en los aspectos actuales de la manera de resolver las disputas que no responden a las necesidades de las personas ni van alineados con la misión de la organización. Estos cambios que se proponen en esta fase, más adelante en la etapa de implementación, se pueden dar de 2 maneras:

De modo incremental: de manera gradual.

De modo experimental: se realiza una prueba piloto y si funciona se implementa el resto del SIRC.

La estrategia que se plantee debe cubrir las necesidades de la organización que hasta el momento no se ven cubiertas por la actual manera de abordar los conflictos y también debe ser una estrategia que enseñe de qué manera el SIRC va a favorecer la misión de la organización (Constantino & Merchan, 1995, pag 189).

5. La capacitación en Resolución de los conflictos. Para que las personas que conforman la organización puedan usar el SIRC deben conocer en qué consiste y cómo funciona. Es necesario hacer una campaña de sensibilización a la plantilla y por otro lado es necesario que las personas que van a gestionar el SIRC y a resolver los conflictos reciban una formación en Resolución de

conflictos (Constantino & merchant, 1995, p. 221). Esta etapa de formación consta de dos sub-etapas:

Sensibilización sobre el SIRC.

Capacitación a los futuros gestores del SIRC y a las personas que van a llevar a cabo los procesos de resolución de los conflictos.

Después de la formación y sensibilización es necesario llevar a cabo una evaluación de estas acciones formativas preguntando a los participantes qué les ha parecido la formación, qué les ha gustado más, qué les ha gustado menos y qué cambios o mejoras harían del programa formativo.

6. La implementación del SIRC. Ahora debe decidirse si la implementación se lleva a cabo de todo el SIRC o por otro lado se hace una prueba piloto. Es recomendable hacer una prueba piloto para ver cómo funciona al menos en un tipo concreto de conflicto y también porque así la organización ve como funciona el SIRC. Esta prueba también permite ver áreas de mejora del SIRC antes de lanzarlo (Constantino y Merchant, 1995, p. 249). Se deben responder a las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son los procedimientos en resolución de conflictos que se pueden incluir en el diseño del SIRC? Hay diversas opciones pero siempre es bueno que estas metodologías se apliquen al principio de manifestarse el conflicto no cuando lleve tiempo activo: La Mediación, La Facilitación, El Círculo de decisión. Otra de las cuestiones es ¿Quién conducirá la resolución de la disputa? ¿Alguien de dentro de la organización o de fuera? Esto es una cuestión que debe debatirse en la Arquitectura del diseño. En ambos casos hay pros y contras. Si es una persona interna conoce mejor que alguien de fuera la misión y cultura de la empresa pero por otro lado es más difícil que sea percibida como imparcial y confidencial por parte de los usuarios. Si es alguien interno debe ser alguien creíble y que sea percibido por la mayoría como una persona justa y equitativa. Se puede crear un SIRC híbrido, es decir, para disputas de baja intensidad se proponen resoluciones internas, para disputas de media-alta intensidad se tramita la resolución a un neutral externo. La entrevista de acogida del conflicto y análisis del mismo se hace internamente y desde dentro se selecciona si la vía para resolverlo es interna o externa. Los criterios para la selección del tipo de resolución (interna o externa) van a ser: Tiempo que lleva el conflicto activo, Tipo de relación jerárquica entre las partes, Existencia o no de signos de violencia verbal o física entre las partes.

Una vez hecha la prueba piloto y en caso de que los resultados hayan sido favorables se puede lanzar el SIRC. En este lanzamiento es bueno que haya un equipo de personas que coordinen el nuevo dispositivo. Y que este equipo además vaya evaluando los resultados obtenidos en cada nuevo conflicto gestionado. En este momento el diseñador se encontrará con algunas áreas de la organización que se resistirán a usar el SIRC, no pasa nada si el resto de la organización lo usa, al final las áreas que se resisten se contagiarán del resto de departamentos.

7. La evaluación del SIRC. La evaluación del SIRC nos permitirá valorar en qué medida éste ayuda a la organización a conseguir sus objetivos (Constantino y Merchant, 1995, p. 273). A través de la evaluación podemos medir distintos aspectos: Eficiencia del sistema: ¿Hemos reducido los costes de la resolución de los conflictos?; Efectividad del sistema: ¿Aumenta con el nuevo SIRC el número de casos resueltos de manera colaborativa?; Satisfacción: ¿Aumenta el nivel de satisfacción de los trabajadores con la manera de resolver los conflictos?; Organización funcional: ¿Es coherente el nuevo SIRC con la cultura y misión de la organización?; Calidad del programa: ¿Qué acciones actualmente el sistema propone para prevenir los conflictos o atenderlos en fases iniciales?

La evaluación continua del SIRC permite ir modificando el propio SIRC siempre que sea necesario y permite clarificar las metas del mismo. Así se pueden ir puliendo procesos que quizás no sirven a los usuarios y se pueden incorporar aspectos nuevos que ayudan a conseguir los objetivos planteados inicialmente.

8. El acompañamiento. Hay distintas maneras de apoyar y promover el uso del SIRC por parte de los colaboradores de la organización (Constantino y Merchant, 1995, p. 305), tales como: Reconocimiento verbal y felicitación por haber participado en la prueba piloto o en las tareas de formación o evaluación; Invitando a las personas a formar parte del equipo de diseño o de evaluación del SIRC; Recordando que el nuevo SIRC ayuda a la organización a conseguir su misión; Mostrando los resultados de la evaluación en cuanto a eficiencia y eficacia del sistema.

Se deberá trabajar en este acompañamiento las posibles resistencias por parte de personas de dentro de la organización al uso del nuevo SIRC. Los tipos de resistencias pueden ser: Miedo a lo desconocido; Pérdida de poder por parte de las personas que hasta ahora decidían las soluciones a los conflictos; Incredulidad de que el SIRC sea efectivo porque se tiene la percepción que la cultura organizacional es confrontativa y esto no es tan fácil de cambiar; Personas que no les gusta el SIRC porque no va con su personalidad. Los diseñadores del SIRC deben tener en cuenta las personalidades de los posibles usuarios y adaptar el SIRC a los colaboradores sin olvidar los objetivos del SIRC.

Conclusión

A pesar de la emergencia de los SIRC y los éxitos conseguidos en culturas anglosajonas como la americana o la británica, en el contexto español los SIRC no están aún asentados ni implantados. Los beneficios de estos sistemas son muchos pero la falta de cultura y de referentes en nuestro país hacen que hoy en día éstos sean desconocidos por parte de un grueso importante de organizaciones en el ámbito español (Elgoibar y Vall, 2022). Por eso es necesario dar a conocer este tipo de solución a las organizaciones para que gradualmente la cultura del Conflict management en etapas tempranas y con enfoques basados en reconciliar

los intereses de las partes, se vayan inoculando poco a poco dentro de los espacios organizacionales en España.

Referencias

- Bingham, L., y Nabatchi, T (2003). *Dispute Systems design in Organizations*. New York: Marcel Dekker, Inc.
- Constantino, C., y Merchant, C (1996). *Diseño de sistemas para enfrentar conflictos*. Barcelona: Granica.
- Dibble, R (2000). *Alternative dispute resolution in Employment: recent developments*. *Collective Negotiations*, 29(3) 245-257.
- Elgoibar, P, y Vall, G (2022). *Integrated conflict management systems as a prevention strategy for conflicts in organizations: steps, barriers and recommendations*. Aceptado para su publicación. *Nmv de Nederlandse Mediatorsvereniging* (Netherlands).
- Ury, W., Brett, J., y Golberg, S. (1988) . *Getting disputes resolved*. San Francisco: Jossey-Bass.

LA MEDIACIÓN EN LOS CIRCUITOS REPARADORES Y SOCIALIZADORES DE LA SEGURIDAD VIAL

Juan Manuel Romero Lorenzo

Universidad de Vigo

Introducción

A lo largo de las últimas décadas, numerosas publicaciones (Campón, 2019; Failde et al., 2021; Fraguela e Iglesias, 2010; Montoro et al., 2012) muestran como las violaciones planificadas a la norma, los errores y los problemas de los tiempos de adherencias, son determinantes en los diferentes tipos de conflictos de tráfico (Pérez-Zuriaga et al., 2019). Por lo que se han situado como una de las principales preocupaciones de la humanidad, principalmente en los ámbitos relacionadas con la Seguridad, Salud pública y el Desarrollo Sostenible (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021).

Según la OMS (2022), cada año se pierden aproximadamente 1,3 millones de vidas en las carreteras; entre 20 y 50 millones de personas sufren traumatismos no mortales, y muchos de ellos provocan una discapacidad. Son la principal causa de muerte de los niños, jóvenes y adultos entre 18 y 29 años de edad (OMS, 2022).

En términos monetarios, para la Unión Europea (UE), el coste anual directo de los siniestros viales se sitúa en torno a los 280.000 millones de euros, es decir, alrededor del 2% del producto interior bruto (PIB) de la Unión (Comisión Europea, 2019a). Lo que supone una alta carga económica, social y sanitaria para todo tipo de sociedades (OMS, 2020).

La Ley 18/2021, de 20 de diciembre, por la que se modifica el texto refundido de la Ley sobre Tráfico, Circulación de Vehículos a Motor y Seguridad Vial, aprobado por el Real Decreto Legislativo 6/2015, de 30 de octubre, en materia de permiso y licencia de conducción por puntos, entre sus principios básicos, no contempla *la mediación*. Sin embargo, esta podría ser considerada en los circuitos terapéuticos de la seguridad vial, como una forma compatible con una *conducción segura, eficiente y responsable*.

Esto daría la oportunidad de poder mejorar la actitud de la persona que ha infringido la ley, y el conocimiento sobre el riesgo de algunas conductas, lo que evitaría algunas circularidades progresivas conflictivas, así como actualizar y reforzar el sistema operante del carnet por puntos. De esta manera se estaría dando paso a un sistema puro de carácter restitutivo, que comprenda y busque soluciones a las consecuencias adversas de un conflicto de tráfico.

El enfoque además de rápido es rentable al reducir la reincidencia y los tiempos de adherencia. Sin embargo, la discusión sobre la mediación en el ámbito vial parece limitada. Por ello, este trabajo tiene como objetivo discutir el proceso de mediación, como una forma terapéutica de conducción segura más reparadora y socializadora.

Presión punitiva

De acuerdo el Observatorio Nacional de Seguridad Vial [ONSV] (2010), el grado de cumplimiento real de la norma en temas de seguridad vial, lo que sería adherencia al tratamiento normativo, será función y dependerá de la combinación óptima de dos grandes grupos de factores, uno vinculado con la actitud y conocimiento del riesgo, y el otro con el poder disuasorio de la cultura jurídica, en términos operantes de combinación óptima de los usos y costumbres de las políticas de vigilancia y control y presión del procedimiento sancionador.

Auspiciado por la justicia correctiva, que estima la peligrosidad como un elemento inherente a la forma de ser del infractor (Subijana, 2019), el tratamiento será la presión subjetiva punitiva. Es decir, a mayor ilusión de control y mayores consecuencias punitivas, mayor será la adherencia al tratamiento normativo (ONSV, 2010).

Según datos publicados por la Dirección General de Tráfico [DGT] (2020, 2021), durante el año 2019 en España se tramitó un total de 4.684.286 denuncias, lo que supuso, 19.735 conductores perdieron la vigencia de su permiso de conducir por agotamiento de puntos y una recaudación de 408.535.274 €. Esto equivale a decir, a la hora, más de 500 conductores son sancionados en las carreteras españolas competencia de la DGT, y al día, por estas conductas se recauda aproximadamente un millón de euros.

A la presión administrativa hay que añadir la penal. En el 2019, alrededor del 20% de los delitos inscritos en el registro del Ministerio de Justicia español estuvieron relacionados con la Seguridad Vial (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2019, 2020). De facto, con incrementos sobre el año anterior, 91.413 conductores fueron condenados por agresiones graves a la normativa vial, a razón de 250 detenidos al día (INE, 2020).

A la tensión punitiva hay que incorporar las limitaciones de los procedimientos terapéuticos reeducadores y socializadores en forma de programas o talleres de seguridad vial. De acuerdo a Alarcón (2021, p.182), en el periodo 2016 a 2020 el 21,42% de los condenados a Programas de Seguridad Vial han reincidido. De hecho, no es extraño que durante el proceso sensibilizador y reeducador, entre el 5 y el 10% de las personas empeoran y más del 30% presentan cambios que no son clínicamente significativos (Herrera y Araya, 2018).

Esto en su conjunto supone un verdadero problema de reticencia terapéutica, porque polemizan con las dosis de las medidas disuasorias de seguridad o sencillamente porque lo llevan de manera irregular.

Sobre todo, las relacionadas con talante negativo de *la detección puntos, el control a través de radares ocultos, aumentar el número de radares y el incremento de la presión sancionadora*, al valorarlas poco o nada eficaces (Comisión Europea, 2019b; Centro de Investigaciones Sociológicas, 2017; Romero et al., 2017; Fundación Española para la Seguridad Vial, 2020).

Lo cual nos lleva, como causas auto-causadas de Cathalifaud y Osorio (1998), al aumento de la violencia, agresividad o la irritabilidad excesiva (Hernández de Frutos y Olmo-Vicén, 2006); absentismo, falta de colaboración, desobediencia o incumplimiento de las normas (Mingote et al., 2011); reincidencia y perfiles antisociales (Fariña y Arce, 2003; Falcón et al., 2010; Hernández y Tapias, 2010; Fariña et al., 2015).

Al fin, influencias antiterapéuticas o victimización secundaria que dotan de vulnerabilidad (“*Diatesis*”) al *Sistema Seguro*. Acentuando el doble talante de los ciudadanos, al identificarse de algún modo, según qué tipo de conducta y en qué tipo de circunstancias, con el agresor o con la víctima. Como se puede intuir, actualmente en el ámbito penal no existe otra conducta delictiva donde todavía podemos identificarnos tanto con la víctima como con el agresor.

Lo que sugiere, similar a una relación conflictiva de pareja o de las drogas, el foco de atención del rol terapéutico o de un plan de tratamiento preventivo en temas de seguridad o desarrollo sostenible, sea este disuasorio, socializador o reeducador, o simplemente aumentar el grado de adherencia al cumplimiento real de las normas, debe concentrarse más en la parte víctima, que en la parte del agresor. Especialmente en el tratamiento de las conductas agresivas penales y las relacionadas con las reincidencias y con el consumo de alcohol, drogas o psicofármacos, que son las más sensibles a la *indefensión aprendida, la vulnerabilidad* y a los conflictos de tráfico. Concurrentes en la cultura jurídica, no liberada de conflictos entre los componentes estructurales, sustantivos y culturales (Faundes y Le Bonniec, 2020).

Hacia un proceso terapéutico más reparador y socializador

En el contexto de la *cultura jurídica*, en torno a las adherencias y fuentes de socialización, de acuerdo al Observatorio Nacional de Seguridad Vial (2010), *el principio de toda actividad disuasoria, no es, ni debe descansar en el aumento del número de sanciones, sino reducir la proporción de usuarios que adoptan determinadas conductas de riesgo* (s. p.). Lo que se traduce desde Faundes y Le Bonniec (2020) y de Pillado (2019), *Derecho en acción o Rol del Derecho* como agente terapéutico. Esto se entiende como perspectivas preventivas centradas sobre los actores y sus prácticas, De acuerdo a Bruno Latour (s. f., citado en Faundes y Le Bonniec, 2020, p. 142) *estudiar tal como se produce y no solo como se dice, lo que implica interesarse no solo en los actores y sus propiedades sociales, sino en cómo se van configurando las controversias jurídicas*,

Así desde una perspectiva transformadora de la vida social (Pillado, 2019), de acuerdo a la Resolución 70/1, de 25 de septiembre de 2015, de las Naciones Unidas, abordar la emergencia social de los conflictos de tráfico, será efecto de la promoción real de un enfoque integrado, que aporte soluciones viales sostenibles a largo plazo y fortalezca la colaboración intersectorial nacional, incluida la colaboración de la sociedad civil y el mundo académico, asegurándose que nadie quede atrás.

De esta suerte, alcanzar los objetivos estratégicos en un escenario tan sensible a la conflictividad terapéutica, como es el de la seguridad vial (Comisión Europea, 2021), supone una visión integrativa única de los circuitos reparadores preventivos y que estos lleguen a todos, lo que conlleva un cambio de paradigma que consolide los estratos dinámicos de protección, columna vertebral del *sistema seguro* (Resolución del Parlamento Europeo, de 27 de septiembre de 2011). Como defiende Barona (2019) *no se trata de sustituir, una función por otra, sino el intento de integrar justicia retributiva y restitutiva* (pp. 140-141). Sincera construcción activa de una cultura de responsabilidad compartida en seguridad y salud vial (Organización de las Naciones Unidas [ONU] 2021).

No cabe duda, tanto desde un punto de vista clínico, como investigador o terapéutico, en la construcción de un innovador *sistema vial* seguro con visión sostenible, que realmente *Salve Vidas* y de soluciones alternativas al serio reto de la falta de las adherencias, que compense, a múltiples niveles, los aspectos tóxicos de la presión punitiva, se dan los elementos necesarios para que se contemple los sistemas puros de carácter reformativo, a lo que tendría cabida la *mediación*.

Tan sólido y fundado como los utilizados en los sistemas ultra-rápidos punitivos, la mediación se muestra como un instrumento adecuado en el abordaje de los conflictos de tráfico de una forma más comprensiva, humana y psicológicamente óptima. De acuerdo a Braithwite (2003, como se citó en Barona, 2019, p. 140) *“una manera de consagrar un verdadero estilo diverso de vida, un proyecto intelectual y político mucho más ambicioso que lo que normalmente se ha venido considerando”*, lo que significa actuar frente al denominado *injusticia preventiva* de la seguridad vial.

Como reconoce la mentada Ley 18/2021, de 20 de diciembre, en su preámbulo, *tras varios años de experiencia en la aplicación del permiso por puntos y como también ha venido sucediendo en otros países que disponen de sistemas similares, es el momento de proceder a su actualización, manteniendo un modelo que se estima válido, pero incidiendo en aquellos aspectos que requieren modificación, con el principal objetivo de mejorar la eficacia del sistema y reforzar la seguridad vial*.

Y sostiene Barnett (s. f., citado por Barona, 2019, p.141, pie de pág.) *superación del paradigma del castigo (paradigm of punishment) del sistema retributivo punitivo dejando paso a un sistema puro de carácter reformativo*. En términos preventivos de la OMS (2009), no sólo controlar y eliminar los factores de riesgo, sino detectarlos en estado precoz y mejorar la calidad de vida de los enfermos (infractores), sobre todo que no se agrave su salud, debido a la comorbilidad u otras complicaciones oportunistas, como las antiguas y nuevas conductas adictivas (alcohol, drogas, apuestas, juegos patológicos, teléfono móvil, obesidad, sexo), o problemas de índole económico y social, como las vinculadas a los menores, mayores y personas especialmente vulnerables, que al fin son las más idóneas a los procesos de circularidad conflictiva y auto-causación (Fariña y Arce, 2003; Fariña et al., 2015; Hernández y Tapias, 2010; Isorna, 2005; Pillado, 2019).

Conclusiones

En conclusión, si consideramos la visión evolutiva interactiva retroalimentada de los conflictos de tráfico, y el nuevo rol terapéutico, tanto en el derecho (Pillado, 2019), como en la seguridad y la salud (Departamento de Desarrollo Económico, Sostenibilidad y Medio Ambiente, 2018), donde los enfermos en su recuperación han pasado de ser unos sujetos pasivos (modelos paternalistas) a participar en forma activa como coterapeutas. Esto es, focalizarse no tanto en el pasado cuanto en el futuro, tratando de reconstruir las relaciones sociales, en lugar de imponer sufrimiento, como causas autocausadas protectoras y de apoyo, es innegable la aceptación e incorporación de la justicia restaurativa y la herramienta de la mediación, en las fases previas y posteriores a los conflictos de tráfico.

Lo que permitirá inocular nuevos elementos y destrezas cognitivas-conductuales de afrontamiento y ensaño (Meichenbaum, 1977), en los diferentes modelos preventivos. Desde la perspectiva evolutiva sociocultural de Vigotsky (1934), activación de una *zona de desarrollo próxima (ZDP)* con capacidad potencial para resolver los conflictos, u otros objetivos, como la esperada “*Transformación de nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*” (Resolución 70/1, de 25 de septiembre de 2015; OMS, 2020).

Estas medidas aportarían un rol activo de la comunidad en la reparación, socialización, desarrollo, adaptación e incorporación del nuevo conductor al nuevo sistema cooperativo vial. Desde la visión evolutiva de Piaget (1976), a partir de las fuentes de socialización primarias y secundarias, asimilación y acomodación inteligente de nuevos esquemas y circuitos sostenibles en la conducta intencional planificada de adherencia, aumentando el grado del cumplimiento real de la norma.

En definitiva, como claman a nivel internacional Youth for Road Safety (YOURS) (La Juventud por la Seguridad Vial), cansados de promesas o compromisos falsos de sus líderes, exigiendo su participación (*¡#ReclamandoNuestroEspacio!*) como la mejor forma de luchar contra su mayor asesino. Su lema *¡BASTA!*, *dejen de culparnos y comiencen a protegernos e involucrarnos, más de 1000 jóvenes mueren cada día en las carreteras del mundo ¿Por qué el mundo no está en pánico? ¡despierten!* (OMS y YOURS (2020).

Referencias

- Alarcón, B. (2021). *Eficacia de los programas específicos de violencia de género y seguridad vial como medidas penales alternativas* [Tesis de doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio institucional de la Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/101465>
- Barona, S. (2019). Manifestaciones de justicia terapéutica derivadas del principio de oportunidad (II): Mediación. En E. Pillado González (Dir.) y E. Farto Piay (Coord.), *hacia un proceso penal más reparador y socializador: avances desde la justicia terapéutica* (pp. 125-168). Dykinson. <http://hdl.handle.net/10016/28535>

- Campón, J. A. D. (2019). *Manual de investigación de siniestros viales (Atestados) (Edición revisada)*. Ministerio del Interior, Dirección General de la Guardia Civil y Dirección General de Tráfico (Eds.). <https://www.cugc.es/investigacion/publicaciones/busqueda-avanzada/37-editado-por-el-cugc/libros/849-la-reconstruccion-de-siniestros-viales>
- Cathalifaud, M. A. y Osorio, F. (1998). Introducción a los conceptos básicos de la teoría general de sistemas. *Cinta de moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 3, 40-49.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2017). *Relación de estudios por tema*. http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/listaTematico.jsp?tema=145&todos=no
- Comisión Europea (2019a). *Documento de trabajo de los servicios de la comisión*. Marco de la política de la Unión Europea en materia de seguridad vial para 2021-2030. https://ec.europa.eu/transport/road_safety/sites/roadsafety/files/move-2019-01178-01-00-es-tra-00.pdf
- Comisión Europea (2019b). *Standard Eurobarometer91- Spring 2019*. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2253>
- Departamento de Desarrollo Económico, Sostenibilidad y Medio Ambiente (2018). *Responsabilidad compartida en Salud: El cambio cultural que necesitamos*. En Equipo de coordinación Sociosanitario del Departamento de Desarrollo Económico, Sostenibilidad y Medio Ambiente del Gobierno Vasco. <https://www.euskadi.eus/noticia/2018/responsabilidad-compartida-en-salud-el-cambio-cultural-que-necesitamos/ /web01-a2publi/es/>
- Dirección General de Tráfico (2020). *Las principales cifras de la Siniestralidad Vial, España 2019*. Ministerio del Interior. [Archivo PDF]. <https://www.dgt.es/export/sites/web-DGT/.galleries/downloads/dgt-en-cifras/24h/Las-principales-cifras-2020.pdf>
- Dirección General de Tráfico (2021). *DGT en cifras*. <https://www.dgt.es/menusecundario/dgt-en-cifras/>
- Failde, J. M., Rodríguez, Y., González, A., y García, M. A. (2021). Traffic Crimes and risky driving. The role of personality and driving anger. *Current Psychology*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02634-2>
- Falcón, C.M., García, E.G., y Avilés, N.R. (2010). Adolescentes, situaciones de riesgo y seguridad vial. *Atención Primaria*, 42(9), 452-458. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2009.10.013>
- Fariña, F. y Arce, R. (2003). *Avances en torno al comportamiento antisocial, evaluación y tratamiento*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Fariña, F., Seijo, D., Arce, R., y Vázquez, M. J. (2015). La justicia terapéutica: Un paradigma para la custodia compartida y la corresponsabilidad parental. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 15, 189-207.

- Faunes, J. J. P., y Le Bonniec, F. (2020). Cultura jurídica chilena, derecho a la identidad cultural y jurisprudencia, un acercamiento metodológico interdisciplinario. Universidad Católica de Temuco (ed). *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 11(1), 137-193.
- Fraguela, J. A. G., e Iglesias, B. G. (2010). El papel de la personalidad y la ira en la explicación de las conductas de riesgo al volante en mujeres jóvenes. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 26(2), 318-324. <https://doi.org/10.6018/analesps>
- Fundación española para la Seguridad Vial (2020). *Barómetro FESVIAL de Seguridad Vial y Movilidad*. <https://fesvial.es/barometro-fesvial-el-76-7-de-conductores-espanoles-creen-que-la-cifra-de-fallecidos-por-accidente-de-trafico-es-menor-que-la-real/>
- Hernández de Frutos, T., y Olmo, N.D. (2006). Estratificación social y delincuencia: cuarenta años de discrepancias sociológicas. En Consejo Superior de Investigaciones Científicas (ed.). *Revista Internacional de Sociología*, 64(45), 192-232.
- Hernández, G. A., y Tapias, A. C. (2010). Maltrato infantil: normatividad y psicología forense. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 6(2), 389-413.
- Herrera, P. S, y Araya, C.V (2018). Errores y dificultades comunes de terapeutas novatos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 27(1), 5-13. <https://doi.org/10.24205/03276716.2017.1042>
- Instituto Nacional de Estadística (2019). *Estadística de Condenados: Adultos / Estadística de Condenados: Menores (ECA / ECM), año 2018*. Notas de Prensa. [Archivo PDF]. https://www.ine.es/prensa/ec_am_2018.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (2020). *Estadística de condenados: Adultos / Estadística de condenados: Menores (ECA /ECM) año 2019*. Notas de prensa. [Archivo PDF]. https://www.ine.es/prensa/ec_am_2019.pdf
- Isorna, M. (2005). *Estudio psicopatológico y psicosocial en drogodependencias*. [Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela]. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/9624>
- Ley 18/2021, de 20 de diciembre, por la que se modifica el texto refundido de la Ley sobre Tráfico, Circulación de Vehículos a Motor y Seguridad Vial, aprobado por el Real Decreto Legislativo 6/2015, de 30 de octubre, en materia del permiso y licencia de conducción por puntos. *Boletín Oficial del Estado*, 304, de 21 de diciembre de 2021. [BOE-A-2021-21006]. <https://www.boe.es/eli/es/l/2021/12/20/18>
- Míngote, J. C., del Pino Cuadrado, P., Sánchez Alaejas, R., Gálvez Herrez, M. y Gutiérrez García, M.D. (2011). El trabajador con problemas de salud mental. Pautas generales de detección, intervención y prevención. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 57(1), 1-262. <http://hdl.handle.net/20.500.12105/12023>

- Montoro, L., Toledo, F., Lijarcio, J. I., Roca, J., Lloret, M.C., Martí-Belda, A., y Puchades, R (2012). *Programa de Intervención, Sensibilización y Reeducción Vial-Manual del Formador (5ª ed. rev.)*. Valencia: Dirección General de Tráfico e Instituto Universitario de Tráfico y Seguridad Vial (INTRAS).
- Observatorio Nacional de Seguridad Vial (2010). *El impacto sobre la seguridad vial de la vigilancia y control de la normativa de tráfico*. Dirección General de Tráfico. [Archivo PDF]. <https://www.dgt.es/Galerias/la-dgt/centro-de-documentacion/boletines/boletines037.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2022). *Traumatismos causados por el tránsito*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/road-traffic-injuries>
- Organización Mundial de la Salud y YOURS (2020). *Declaración global de los jóvenes por la seguridad vial*. 2ND World Youth Assembly for Road Safety (Estocolmo). [Archivo PDF] http://www.youthforroadsafety.org/uploads/visuals/youth_statement_spanish_version.pdf
- Organización Mundial de la Salud/World Health Organization (2009). *Informe sobre la situación mundial de la Seguridad Vial*. www.who.int/violence_injury_prevention/road_safety_status/report/es/index.html
- Organización Mundial de la Salud/World Health Organization (2020). *3rd Global Ministerial Conference on Road Safety*. <https://www.who.int/es/news-room/events/detail/2020/02/19/default-calendar/3rd-global-ministerial-conference-on-road-safety>.
- Organización Mundial de la Salud/World Health Organization (2021). *Traumatismos causados por el tránsito. Datos y Cifras*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/road-traffic-injuries>
- Organización Naciones Unidas/Organization Nations Unidos (2021b). *17 objetivos para transformar nuestro mundo. Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Pérez-Zuriaga, A. M., Camacho-Torregrosa, F. J., y López-Maldonado, G. (2019). *Conflicto de Tráfico*. Universidad Politécnica de Valencia. <http://hdl.handle.net/10251/122617>
- Piaget, J. (1976). Piaget's theory. In *Piaget and his school* (pp.11-23). Springer, Berlín, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-46323-5_2

RUPTURA DE PAREJA DE LOS PROGENITORES Y PROCESO DE PERDÓN EN ADOLESCENTES

Francisca Fariña*, Sandra Fariña y M^a José Vázquez*

Cátedra UNESCO Educación Transformadora: Ciencia, Comunicación y Sociedad de la Universidad de Vigo. Grupo PSI de la Universidad de Vigo

Introducción

Las rupturas de pareja o los divorcios no sólo traen consigo que las parejas conyugales se disuelvan y deje de convivir, sino que también suelen desencadenar, tanto en los progenitores implicados como en los hijos, una serie de efectos negativos, a corto, medio y largo plazo. Estos, en el caso de los descendientes, pueden acompañarlos durante toda la vida.

La justicia tradicional, basada en el enfrentamiento de los progenitores, origina o refuerza buena parte de los efectos nocivos del divorcio, al incrementar las cogniciones y emociones negativas, y subsecuentemente el conflicto parental. Sin embargo, el paradigma de la Justicia Terapéutica (TJ, en adelante) permite enfocar la disolución de la pareja sin que sea iatrogénica, y que incluso pueda resultar saludable para toda la familia, y el ejercicio de una parentalidad positiva por parte de los progenitores (Fariña et al., 2016, 2017). Autores como Babb (1997) y Wexler (2015) revelan la importancia de la aplicación de la Justicia Terapéutica en el derecho de familia (Fariña et al., 2017), centrado en la búsqueda de relaciones familiares positivas y la consolidación de un funcionamiento normalizado de la familia (Babb, 1997; Fariña et al., 2017). Así, además de un cambio en el tratamiento de las personas implicadas por parte de los operadores jurídicos, promueve procesos como el derecho colaborativo, la mediación familiar y los programas de apoyo a aquellas familias que están pasando por un proceso de ruptura de pareja (Fariña et al., 2012; Fariña et al., 2017).

En esta nueva visión de la Justicia, la TJ incorpora el perdón a los procesos judiciales como un medio para alcanzar, o mejorar, el bienestar de los actores implicados. Desde la TJ, y específicamente desde los procesos restaurativos, el perdón pretende empoderar a las personas que han agraviado, mediante la reparación del daño causado (Daly y Immarigeon 1998; Fariña y Oyhamburu, 2021; González et al, 2021) a los demás y así mismas; así como a sus víctimas. En los procesos de ruptura de pareja, además del logro del bienestar en quien lo concede y en quien lo recibe, se encuentra el facilitar el ejercicio de la coparentalidad (Kluwer et al., 2021).

El perdón, siguiendo a Enright, Santos y Al-Mabuk, (1989) es considerado por algunos filósofos y terapeutas como sublime (Morrow, 1984); humanizador (Calian, 1981); valiente (Cunningham, 1985); saludable (Droll, 1984; Hope, 1987) y restaurador (Murphy, 1982). Pese a ello, hasta finales del siglo XX el

perdón fue ignorado por profesionales e investigadores. En 1984, Lewis Smedes publicó *Forgive and Forget: healing the hurts we don't deserve*, considerándose el primer tratado dirigido a la comunidad terapéutica (Blocher y Wade, 2010; Couto, Medeiros, y Fonsêca, 2017), y ya en la década de los 90 comienza el interés científico por el proceso de perdón. No obstante, en España hubo que esperar hasta pasar la primera década del presente siglo (Prieto-Ursúa y Echeгойen, 2015). En gran medida esta desatención está vinculada con el hecho de que durante mucho tiempo el perdón sólo era abordado desde un enfoque religioso, lo que alejó consciente o inconscientemente al mundo científico y profesional de él. La situación se ha revertido en los últimos veinte años, y así, tanto la investigación como la práctica profesional que se centran en este tema, han experimentado un notable incremento (Fernández-Capo Fernández, Sanfeliu, Benito y Worthington, 2017; Peterson et al., 2017). No obstante, aunque es un proceso psicológico que se puede llevar a cabo sin que medie religión o espiritualidad alguna, su larga trayectoria vinculada a la religión, mucho antes de la existencia de la psicología occidental, de alguna forma, sigue influyendo en cómo se percibe (Fox y Young, 2020). Este hecho obliga a los investigadores y profesionales a realizar un esfuerzo pedagógico para trasladar los beneficios que aporta al bienestar de las personas.

Todavía no existe una definición consensuada sobre el proceso del perdón, pero una de las más aceptadas, enfocada en el perdón interpersonal es la que formularon McCullough, Worthington y Rachal (1997). Estos autores lo entienden como un conjunto de cambios motivacionales que promueven que la persona se sienta: (a) cada vez menos motivada para tomar represalias contra quien la ha violentado u ofendió, (b) cada vez menos motivada para mantener el alejamiento de la persona que la ha violentado u ofendido y (c) cada vez más motivada por la conciliación y buena voluntad hacia quien la ha violentado u ofendido, pese a sus malas acciones. Otros autores (p. e., Enright, 1996; Prieto-Ursúa y Echeгойen, 2015), de forma genérica, conciben el perdón desde el punto de vista de la persona que ha sido ofendida o violentada, quien busca reconciliarse con su agresor o persona que le ha ofendido. Así, para Worthington y Wade (1999), el objetivo principal del perdón se centra en no considerar el agravio y buscar la reconciliación con la persona que realizó la ofensa.

En la misma línea, en el diccionario de la American Psychological Association (APA), se define el perdón como “dejar de lado voluntariamente los sentimientos de resentimiento hacia un individuo que ha realizado algo malo, ha sido injusto, o le ha dañado a uno de algún modo”. Ahora bien, el perdón no equivale a reconciliación ni a excusar al otro, y no es meramente aceptar lo que sucede ni cesar la ira. Implica la transformación voluntaria de los propios sentimientos, actitudes y conductas hacia el individuo, de modo que uno ya no está dominado por el resentimiento y puede expresar compasión, generosidad o sentimientos similares por esa persona. Recalcar que el perdón no incluye necesariamente la reconciliación, puesto que el otorgar perdón al ofensor no conduce indefectiblemente a restaurar una relación con él (Freedman, 1998; Major et al., 2020; Worthington, 2005).

Si bien no existe un pleno acuerdo respecto a la definición del perdón, muchos autores aceptan la teoría de la triada del perdón de Enright (1996). Esta, desde el punto de vista de las víctimas, aborda el perdón

“como una respuesta moral de bondad hacia la persona ofendida, tras determinadas injusticias interpersonales” (Enright et al., 2022, p.1). De este modo, concibe el perdón como una opción individual, que permite a la persona ofendida o agraviada lograr superar los pensamientos, los sentimientos y comportamientos negativos, a la vez que posibilitar otros de carácter positivo (Enright et al., 2022). Su modelo evolutivo socio-cognitivo del perdón establece seis estadios a través de los cuales la persona va progresando en su proceso de perdón: a) perdón vengativo, b) perdón condicional o restitutivo, c) perdón socio-expectacional, d) perdón por imperativo externo o normativo, 5) perdón como restauración de la armonía social y 6) perdón como amor humano. No siempre se alcanza el sexto estadio, pero cuando esto ocurre existe la posibilidad de la conciliación y desaparece el deseo de venganza. Cabe reseñar que la reconciliación no siempre es deseable, pues puede convertirse en algunas circunstancias en un riesgo para las personas que recibieron la ofensa o la conducta impropia y un refuerzo para quien la cometió. En este sentido, McNulty (2008, 2010, 2011) encontró que quienes perdonan a sus parejas tienen mayor posibilidad de ser nuevamente agraviadas por ellas, y que sufren más agresiones físicas y psicológicas. Esto llevó a Yárnoz-Yaben (2013) a afirmar, convocando a (Barclay, 2012), que “parece evidente que existe un nivel óptimo de venganza y perdón para cualquier situación: muy poca venganza es un elemento de disuasión insuficiente, demasiada venganza invita a nuevas represalias. Muy poco perdón impide la reparación de una relación, pero demasiado perdón invita a una futura explotación” (p. 214).

Por otra parte, dentro del proceso del perdón se establecen tres dimensiones: el perdón a uno mismo, el perdón a otros y la recepción del perdón de otros (González et al., 2021; Prieto-Ursúa y Echevoyen, 2015). La dimensión intrapersonal o perdón a uno mismo, siguiendo a Worthington (2006), hace referencia a un cambio positivo de actitud en torno a los sentimientos, acciones y creencias sobre uno mismo, tras haber realizado una mala acción o transgresión autopercibida (Jaume y Roca, 2020). Algunos autores (Wenzel et al., 2012; Wenzel et al., 2020; Woodyatt y Wenzel, 2013, 2014; Suzuki y Jenkins, 2020) consideran el autoperdón como una estrategia de búsqueda de bienestar psicológico (González et al., 2021). Para las personas adultas el perdón a uno mismo ayuda a disminuir la culpa y mejorar la autoaceptación (Ingersoll-Dayton y Krause, 2005). Así, para alcanzar niveles más altos de autoconfianza, autoestima, empatía y deseo de reconciliación, el proceso de autoperdón requiere que la persona reafirme los valores que fueron vulnerados en el delito, procese la propia culpa y se responsabilice de ella (Wenzel et al., 2012; Wenzel et al., 2020; Woodyatt y Wenzel, 2013, 2014). Es decir, ayuda a las personas que han cometido algún delito, a gestionar los sentimientos negativos, favoreciendo una identidad moral transformada y positiva (González et al., 2021). La dimensión interpersonal, por su parte, se enfoca en el perdón hacia terceros, concretándose en poder perdonar a un transgresor. Subyace al mismo la motivación de restaurar y mantener el bienestar tanto personal como relacional (Jaume y Roca, 2020; Karremans et al., 2003; McCullough et al., 2000). La mayoría de las investigaciones sobre el perdón suelen enfocarse en este tipo de perdón (Rasmussen et al., 2019). Por último, la dimensión recibir el perdón de otros requiere recibir y aceptar el perdón de otra persona, para lo que no sólo quien lo otorga debe estar preparado a nivel interno, sino también quien lo recibe.

Es relevante señalar los beneficios directos que tiene el proceso de perdonar para las personas, en especial para las víctimas. Así, para estas disminuye los niveles de ansiedad, ira y depresión; y a su vez, aumenta la autoestima y la esperanza (Armour y Umbreit, 2006; Enright y Fitzgibbons, 2015; Fernandes de Alencar y Rique, 2021). Por su parte, en el caso de las personas que han ofendido o delinquido, el perdón y el autoperdón generan bienestar y mejoras como, por ejemplo, reducción de la culpa y el remordimiento. Adicionalmente, disminuyen la ira y la ansiedad (Enright et al., 2022), aumentan el optimismo (Enright y Fitzgibbons, 2000; Fitzgibbons, 1986), bajan los niveles de depresión (Brown, 2003) y elevan el bienestar general (Bono, McCullough, y Root, 2008; Rye y Pargament, 2002; Yáñez-Yaben, 2013). Por el contrario, la experiencia de sentirse no perdonado, al igual que no autoperdonarse, puede contribuir a presentar síntomas depresivos (Ingersoll-Dayton, Torges y Krause, 2010). En definitiva, el perdón está íntimamente ligado con una mejor salud física y mental, indistintamente del estadio del ciclo vital en el que se encuentre la persona, es decir, desde la adolescencia (Freedman y Knupp, 2003) hasta la edad madura (Ingersoll-Dayton y Krause, 2005; Ingresoll-Dayton et al., 2010). Igualmente, el perdón desempeña un papel importante en las relaciones, asociándose con menos conflicto y en las relaciones románticas con una mayor calidad de las mismas (Palleari et al. 2005), también con más cohesión en las familias (Maio et al. 2008). Así, es considerado, dentro de la disciplina psicológica, un proceso importante, tanto para la psicoterapia como para el consejo psicológico (American Psychological Association, 2015).

El modelo de perdón de Enright, que es el que asumimos en este trabajo, aporta un mayor margen de actuación a los profesionales de la psicología clínica (Enright et al., 2022), donde ha demostrado su eficiencia (Freedman y Enright, 2020). Dicho modelo también puede ser aplicado en otros ámbitos como el legal. En este, a nivel general, sin considerar modelos, el mayor desarrollo se encuentra en el derecho penal; sin embargo, en otras áreas como el derecho civil, ha alcanzado escaso interés, a pesar de su alta potencialidad para pacificar, restaurar relaciones, sanar personas, como puede ser en las separaciones y el divorcio.

Como ya se ha indicado previamente, en los procesos de ruptura de pareja el perdón se ha mostrado muy beneficioso para lograr una mejor adaptación al mismo, tanto de los progenitores como de los hijos (Rivera et al., 2021; Rye et al., 2012). El perdón minimiza la exposición de los hijos al conflicto y facilita el ejercicio de la coparentalidad positiva (Bonach, 2009; Kluwer et al., 2021); adicionalmente, disminuye las consecuencias negativas que el divorcio puede acarrearles (Freedman y Knupp, 2003). Igualmente, conduce a consecuencias positivas para los progenitores (Bonach, 2007; Yáñez-Yaben, Garmendia y Comino, 2016) De este modo, afecta positivamente al bienestar de todos los miembros de la familia, en especial de los hijos. Es por ello que en una ruptura de pareja con descendientes a su cargo, uno de los objetivos principales debería ser, tal y como lo destaca Bonach (2007) el promover el sentimiento de perdón hacia el otro progenitor. Conviene recordar, como ya se ha precisado en líneas anteriores, que el perdón no equivale a reconciliación ni a disculpar al otro; y en todo caso, en los procesos de ruptura de pareja y divorcio, la reconciliación hace referencia a la parental y no a la marital.

Bajo las premisas de que el perdón facilita las relaciones coparentales positivas tras la separación de pareja y que las personas pueden aprender a perdonar, se han desarrollado y evaluado programas de apoyo para familias que viven esta contingencia familiar, en los que se trabaja el perdón, entre los que se destaca “*Forgiveness Intervention Model*” (Bonach, 2007) y “*No Kids in the Middle*” (Van Lawick y Visser, 2015). Los resultados evidenciaron su eficacia, Nousse, Enright y Klatt (2012) encontraron efectos positivos en los niveles de perdón, de ansiedad y en las relaciones entre los progenitores (Yáñez-Yaben, 2013).

A pesar de que el perdón ha sido considerado por la TJ como un medio para alcanzar o mejorar el bienestar de los usuarios de la Justicia, y en el ámbito del divorcio y de la separación, además como un elemento crucial para establecer relaciones de coparentalidad después del divorcio, no existe, hasta el momento, evidencia científica sobre como la ruptura de los progenitores puede afectar a la capacidad de perdón de sus descendientes. Bajo esta consideración, el objetivo principal de este trabajo es averiguar y detectar si existen diferencias significativas en la capacidad de perdón de las personas menores de edad, teniendo en cuenta la estructura familiar en la que se encuentran (progenitores separados versus progenitores no separados).

Método

Participantes

En el estudio participaron 151 adolescentes con edades comprendidas entre 12 y 18 años ($M = 15.92$ y $DT = 0.79$), de los cuales, 76 informaron que eran chicas (50.3 %), 73 que eran chicos (48.3%) y 2 participantes prefirieron no decirlo (1.3%). Del total 109 (72.2%) eran descendientes de progenitores que conviven juntos y 42 (27.8%) de progenitores separados o divorciados.

Procedimiento

La información fue recogida a través de dos procedimientos, uno de manera presencial, mediante la realización de un cuestionario que se pasó tanto al alumnado de 3º como de 4º de la E.S.O del IES de Rodeira, situado en Cangas do Morrazo (Pontevedra); y la otra, a través de un cuestionario on-line, del 1 al 31 marzo de 2022. Los datos fueron obtenidos de forma confidencial (no se identificaba a la persona participante). En ambos casos los datos únicamente se utilizaron con fines de investigación, cumpliendo todos los cánones establecidos por la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Instrumentos

Por un lado, se recabaron los datos sociodemográficos (sexo, edad, nivel educativo, y estructura familiar) de las personas participantes. Por otro, y para medir el perdón, se utilizó el *Inventario de Perdón Enright-30 (EFI-30)*. Este inventario es el que más se ha utilizado en investigación para medir el perdón interpersonal. Presenta un nivel alto de fiabilidad interna (Enright y Fitzgibbons, 2000), comprobado para diferentes países (p. e., Enright et al., 2022; Rique, Camino, Enright y Queiroz, 2007), aunque no para España.

El inventario evalúa seis dimensiones psicológicas de las víctimas hacia los agresores: afecto positivo, afecto negativo, comportamiento positivo, comportamiento negativo, cognición positiva y cognición negativa, ofreciendo además una puntuación total.

Análisis de datos

Se ejecutaron comparación de medias a través de la *prueba t de Student* para muestras independientes para el cuestionario en función de la estructura familiar (familias con progenitores separados/divorciados versus familias en que ambos progenitores conviven juntos). Para conocer el tamaño del efecto se calculó la *d de Cohen*.

Resultados

Aunque sistemáticamente en todas las dimensiones los descendientes de familias cuyos progenitores no conviven juntos, a causa de su ruptura de pareja, obtienen puntuaciones inferiores en cada una de las dimensiones que mide el EFI-30 (Afecto positivo, Afecto negativo, Comportamiento positivo, Comportamiento negativo, Cognición positiva y Cognición negativa), así como en las tres dimensiones generales (Afecto, Comportamiento y Cognición) y en el Perdón total, sólo se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones Afecto negativo y Comportamiento Negativo; siendo para ambos casos el tamaño del efecto pequeño (ver Tabla 1). Concretamente, los/as hijos/as de familias cuyos progenitores conviven en la misma casa presentan un nivel de perdón mayor en la dimensión Afecto negativo ($M = 19.70$) que aquellos cuyos progenitores se han separado ($M = 16.93$). Igualmente, en la dimensión Comportamiento negativo, los descendientes de familias cuyos progenitores conviven en la misma casa muestran un nivel de perdón mayor ($M = 20.91$) que quienes sus progenitores se han separado/divorciado ($M = 17.18$).

Tabla 1

t de Student para muestras independientes del perdón en función de la estructura familiar.

Dimensiones Perdón	M_I	M_R	t	gl	p	d
Afecto positivo	16.71	15.38	0.93	145	.355	0.09
Afecto negativo	19.70	16.93	2.07	146	.040	0.18
Afecto total	36.52	32.300	1.60	145	.112	0.15
Comportamiento positivo	19.08	18.10	6.80	145	.498	0.06
Comportamiento negativo	20.91	17.18	2.65	147	.009	0.24
Comportamiento total	39.92	35.28	1.73	145	.085	0.16
Cognición positiva	21.07	19.69	1.078	144	.283	0.10
Cognición negativa	23.56	20.72	1.94	56.07	.057	0.19
Cognición total	44.58	41.05	1.40	142	.160	0.13
Perdón Total	121.49	110.500	1.459	140	.147	0.14

Nota: M_I =Media grupo familias con progenitores que conviven; M_R =Media grupo familias con ruptura de pareja de los progenitores

Discusión

Antes de iniciar las conclusiones, es necesario señalar las limitaciones principales de este trabajo, que a nuestro entender descansan en el número reducido de participantes, y el hecho de que no se hayan controlado variables como: los años que tenían los hijos/as cuando sus progenitores se separaron, la causa que motivó la ruptura, así como el tipo de coparentalidad que mantiene los progenitores en ambos grupos. Sin duda, estas limitaciones afectan a la generalización que se pueda realizar de los resultados.

Se encontró que los hijos/as de progenitores separados muestran puntuaciones más bajas que aquellos que sus padres conviven juntos, en las seis posturas psicológicas que mide el Inventario de Perdón Enright-30 (EFI-30) (afecto positivo, afecto negativo, comportamiento positivo, comportamiento negativo, cognición positiva y cognición negativa), mostrando un menor perdón hacia quien les ha agraviado o dañado. Y de manera estadísticamente significativa en afecto y comportamiento negativos.

Estos resultados podrían ser tomados como una cierta evidencia de que el perdón no puede entenderse como un rasgo innato de personalidad y de carácter permanente, sino más bien como una tendencia en la que inciden las experiencias personales. En consecuencia, lo hallado en este trabajo apunta a que la ruptura de pareja de los progenitores puede afectar a la capacidad de perdón de sus hijos/as. Puesto que la ruptura de pareja de los progenitores es un factor de riesgo para los/as hijos/as que puede afectar ampliamente a su salud psicológica (Gómez-Ortiz et al., 2019; Lucas-Tompson et al., 2017; Yap y Jorm, 2015) y física (Contreras y Cano, 2016; Larson y Halfon, 2013; Lund et al., 2006) y que el perdón se vincula con el bienestar y la salud

psicológica y física de las personas (Chen et al., 2019; Enright y Fitzgibbons, 2000; Ji, Tao, y Zhu, 2016; Rasmussen et al., 2019).

Los resultados alcanzados en este estudio obligan a seguir profundizando en la investigación sobre este tema. Así, en nuestra opinión y como reflexión general, resulta de interés intensificar el esfuerzo investigador en torno al proceso del perdón, y en particular en las familias, considerando su composición, por resultar, entre otras cuestiones, clave para la convivencia positiva y el bienestar de las personas.

Referencias

- American Psychological Association. (2015). APA Dictionary of Psychology (2nd ed.). <https://dictionary.apa.org/forgiveness>
- Armour, M. P. y Umbreit, M. S. (2006). Victim Forgiveness in Restorative Justice Dialogue. *Victims & Offenders*, 1(2), 123–140. <https://doi.org/10.1080/15564880600626080>
- Babb, B. A. (1997). An interdisciplinary approach to family law jurisprudence: application of an ecological and therapeutic perspective. *Indiana Law Journal*, 72(3). <http://www.repository.law.indiana.edu/ilj>
- Barclay, P. (2012). Pathways to abnormal revenge and forgiveness. *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 17-18. <https://doi.org/10.1017/S0140525X12000507>
- Blocher, W. G. y Wade, N. G. (2010). Sustained effectiveness of two brief group interventions: Comparing an explicit forgiveness promoting treatment with a process oriented treatment. *Journal of Mental Health Counseling*, 32(1), 58-74. <https://doi.org/10.17744/mehc.32.1.a123852367h38057>
- Bonach, K. (2007). Forgiveness intervention model: Application to coparenting post-divorce. *Journal of Divorce & Remarriage*, 48(1-2), 105-123. https://doi.org/10.1300/J087v48n01_06
- Bonach, K. (2009). Empirical support for the application of the forgiveness intervention model to postdivorce coparenting. *Journal Divorce & Remarriage*, 50, 38-54. <https://doi.org/10.1080/10502550802365631>
- Bono, G., McCullough, M. E. y Root, L. M. (2008). Forgiveness, feeling connected to others, and well-being: two longitudinal studies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 182-195. <https://doi.org/10.1177/0146167207310025>
- Brown, R. P. (2003). Measuring individual differences in the tendency to forgive: construct validity and links with depression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 759-771. <https://doi.org/10.1177/0146167203029006008>
- Calian, C. S. (1981). Christian faith as forgiveness. *Theology Today*, 37, 439-443.

- Chen, Y., Harris, S. K., Worthington, E. L. y VanderWeele, T. J. (2019). Religiously or spiritually-motivated forgiveness and subsequent health and well-being among young adults: An outcome-wide analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 14(5), 649-658. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1519591>
- Contreras, L. y Cano, M. C. (2016). Child-to-parent violence: The role of exposure to violence and its relationship to social-cognitive processing. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 8, 43-50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ejpal.2016.03.003>
- Couto, R. N., Medeiros, E. D. de. y Fonsêca, P. N. da. (2017). Cuestionario de Perdón en Divorcio-Separación (cpd-s): adaptación y evidencias de validez. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1), 183-196. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5026>
- Cunningham, B. B. (1985). The will to forgive: A pastoral theological view of forgiving. *The Journal of Pastoral Care*, 39, 141-149.
- Daly, K., y Immarigeon, R. (1998). Past, present, and future of restorative justice: Some critical reflections. *Contemporary Justice Review*, 1, 21-45.
- Droll, D. M. (1984). *Forgiveness: Theory and Besearck*. Unpublished doctoral dissertation. Reno, NV: University of Nevada.
- Enright, R. D. (1996). Counseling within the forgiveness triad: On forgiving, receiving, forgiveness, and self-forgiveness. *Counseling and Values*, 40, 107-126. <https://doi.org/10.1002/j.2161-007x.1996.tb00844.x>
- Enright, R. D. y Fitzgibbons, R. P. (2000). *Helping clients forgive. An empirical guide for resolving anger and restoring hope*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Enright, R. D. y Fitzgibbons, R. P. (Eds.) (2015). *Forgiveness therapy: An empirical guide for resolving anger and restoring hope*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14526-000>
- Enright, R. D., Rique, J., Lustosa, R., Song, J. Y., Komoski, M. C., Batool, I. y Costuna, E. (2022). Validating the Enright Forgiveness Inventory-30 (EFI-30) International Studies. *European Journal of Psychological Assessment*, 38(2), 113-123. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000649>
- Enright, R. D., Santos, M. J. D y Al-Mabuk, R. (1989). *The adolescent as forgiver*. *Journal of Adolescence*, 12, 95-110. [https://doi.org/10.1016/0140-1971\(89\)90092-4](https://doi.org/10.1016/0140-1971(89)90092-4)
- Fariña, F., Arce, R., Novo, M., y Seijo, D. (2012). De las necesidades de los menores a la intervención: un programa con menores en riesgo de desestructuración familiar. En M. Isorna y D. Saavedra (Coords.), *Prevención de drogodependencias y otras conductas adictivas*, (pp. 305-317). Madrid: Pirámide.
- Fariña, F., Martínón, J. Mª, Arce, R., Novo, M., y Seijo, D. (2016). *Impacto de la ruptura de la pareja en los hijos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Fariña, F. y Oyhamburu, M. S. (2021). Del sujeto a la persona: El estudio del perdón en perspectiva TJ. *Revista iberoamericana de Justicia Terapéutica*, (2).

- Fariña, F., Seijo, D., Arce, R., y Vázquez, M. J. (2017). Joint custody, parental coresponsibility, and therapeutic jurisprudence as a new paradigm. *Anuario de Psicología Jurídica*, 27(1), 107–113. <https://doi.org/10.1016/j.apj.2016.11.001>
- Fernández-Capo, M., Fernández, S. R., Sanfeliu, M. G., Benito, J. G., y Worthington, E. L. (2017). Measuring forgiveness. *European Psychologist*, 22(4), 247-262. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000303>
- Fernández de Alencar, T. F. D. y Rique, J. (2021). O Perdão como Meta de Intervenção com Apenados. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 37. e37414 <https://doi.org/10.1590/0102.3772e37414>
- Fitzgibbons, R. P. (1986). The cognitive and emotive use of forgiveness in the treatment of anger. *Psychotherapy*, 23(4), 629-633. <https://doi.org/10.1037/h0085667>
- Fox, J., y Young, M. E. (2020). Forgiveness. En J. S. Young y C. S. Cashwell (Eds.), *Integrating spirituality and religion into counseling: A guide to competent practice* (pp. 265-290). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Freedman, S. (1998). Forgiveness and reconciliation: The importance of understanding how they differ. *Counseling and Values*, 42(3), 200-216. <https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.1998.tb00426.x>
- Freedman, S. y Enright, R. D. (2020). A review of the empirical research using Enright's process model of interpersonal forgiveness. En E. L. Worthington, Jr. y N. G. Wade (Eds.), *Handbook of forgiveness* (pp. 266-276). Nueva York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351123341-25>
- Freedman, S. y Knupp, A. (2003). The impact of forgiveness on adolescent adjustment to parental divorce. *Journal of Divorce & Remarriage*, 39, 135-165. https://doi.org/10.1300/j087v39n01_08
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., Jiménez-Castillejo, R., Ortega-Ruiz, R., y García-López, L. J. (2019). Parenting practices and adolescent social anxiety: A direct or indirect relationship? *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 19(2), 124-133. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2019.04.001>
- González, A., Marcos, V. y Novo, M. (2021). El estudio del perdón desde la Justicia Terapéutica: Revisión sistemática sobre los beneficios del perdón para el victimario. *Revista iberoamericana de Justicia Terapéutica*, (3).
- Hope, D. (1987). The healing paradox of forgiveness. *Psychotherapy*, 24, 240-244. <https://doi.org/10.1037/h0085710>
- Ingersoll-Dayton, B. y Krause, N. (2005). Self-Forgiveness: A Component of Mental Health in Later Life. *Research on Aging*, 27(3), 267-289. <https://doi.org/10.1177/0164027504274122>
- Ingersoll-Dayton, B., Torges, C. y Krause, N. (2010) Unforgiveness, rumination, and depressive symptoms among older adults. *Aging & Mental Health*, 14(4), 439-449, <https://doi.org/10.1080/13607860903483136>

- Jaume, L. C. y Roca, M. A. (2020). La evaluación del perdón, los modos regulatorios y la necesidad de cierre cognitivo: construyendo una agenda de investigación. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 21 (1), 1-21.
- Ji, M., Tao, L., y Zhu, T. (2016). Piloting Forgiveness Education: A Comparison of the Impact of Two Brief Forgiveness Education Programmes Among Chinese College Students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 483-492. <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0273-6>
- Karremans, J. C., Van Lange, P. A., Ouwerkerk, J. W. y Kluwer. E. S. (2003). When forgiving enhances psychological well-being: the role of interpersonal commitment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 1011-1026. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.5.1011>
- Kluwer, E. S., van der Wal, R. C., Visser, M., y Finkenauer, C. (2021). Predictors of forgiveness among divorced parents. *Journal of Family Psychology*, 35(4), 566-572. <https://doi.org/10.1037/fam0000799>
- Larson, K y Halfon, N. (2013). Parental divorce and adult longevity. *International Journal of Public Health*, 58, 89-97. <http://dx.doi.org/10.1007/s00038-012-0373-x>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (2018). *Boletín Oficial del Estado*, 294, 119788-119857. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>
- Lucas-Thompson, R. G., Lunkenheimer, E. S., y Dumitrache, A. (2017). Associations between marital conflict and adolescent conflict appraisals, stress physiology, and mental health. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 46(3), 379–393. <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1046179>
- Lund, R., Christensen, U., Holstein, B. E., Due, P. y Osler, M. (2006). Influence of marital history over two and three generations on early death. A longitudinal study of Danish men born in 1953. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60, 496-501. <http://dx.doi.org/10.1136/jech.2005.037689>
- Maio, G. R., Thomas, G., Fincham, F. D., y Carnelley, K. B. (2008). Unraveling the role of forgiveness in family relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(2), 307–319. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.2.307>
- Major, J. L. L., Wade, N. G., y Brenner, R. E. (2020). Self-construal and forgiveness revisited: Replication and extension. *Counseling and Values*, 65(2), 170-188. <https://doi.org/10.1002/cvj.12136>
- McCullough, M. E., Pargament, K. I., y Thoresen, C. E. (Eds.) (2000). *Forgiveness: Theory, research, and practice*. New York, NY: The Guilford Press.
- McCullough, M. E., Worthington, E.L. Jr., y Rachal, K. C. (1997). Interpersonal forgiving in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 321-336. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.2.321>

- McNulty, J. K. (2008). Forgiveness in marriage: putting the benefits into context. *Journal of Family Psychology*, 22, 171-175. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.1.171>
- McNulty, J. K. (2010). Forgiveness increases the likelihood of subsequent partner transgressions in marriage. *Journal of Family Psychology*, 24, 787-790. <https://doi.org/10.1037/a0021678>
- McNulty, J. K. (2011). The dark side of forgiveness: The tendency to forgive predicts continued psychological and physical aggression in marriage. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 770-783. <https://doi.org/10.1177/0146167211407077>
- Morrow, L. (1984). I spoke... as a brother. *Time*, 26, 33.
- Murphy, J. G. (1982). Forgiveness and resentment. *Midwest Studies in Philosophy*, 7, 503-516.
- Nousse, V., Enright, R. D., y Klatt, J. S. (2012). An educational forgiveness intervention for young adult children of divorce. *Journal of Divorce & Remarriage*, 53, 618-638. <https://doi.org/10.1080/10502556.2012.725347>
- Paleari, F. G., Regalia, C., y Fincham, F. (2005) Marital Quality, Forgiveness, Empathy, and Rumination: A Longitudinal Analysis. *Personality and social psychology Bulletin*, 31(3), 368-378. <https://doi.org/10.1177/0146167204271597>
- Peterson, S. J., Van Tongeren, D. R., Womack, S. T., Hook, J. N., Davis, D. E., y Griffin, B. J. (2017). The benefits of self-forgiveness on mental health: Evidence from correlational and experimental research. *The Journal of Positive Psychology*, 12(2), 159-168. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.116340>
- Prieto-Ursúa, M., y Echegoyen, I. (2015). ¿Perdón a uno mismo, autoaceptación o restauración intrapersonal? Cuestiones abiertas en psicología del perdón. *Papeles del Psicólogo*, 36, 230-237.
- Rasmussen, K., Stackhouse, M., Boon, S., Comstock, K., y Ross, R. (2019). Meta-analytic connections between forgiveness and health: the moderating effects of forgiveness-related distinctions. *Psychology & Health*, 34, 515-534. <https://doi.org/10.1080/08870446.2018.1545906>
- Rique, J., Camino, C., Enright, R., y Queiroz, P. (2007). Perdão interpessoal e contextos de injustiça no Brasil e Estados Unidos. *Psico*, 38(2), 185-192.
- Rivera, D., Guzmán, M., Calderón, C., Yáñez, S., y Comino, P. (2021) Forgiveness in the Context of Divorce: A Cross-Cultural Measurement Invariance Study via Multiple-Group Factor Analysis (CFA) across Chile and Spain. *International Journal Environmental Research and Public Health*, 18, 8236. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168236>
- Rye, M. S., Fleri, A. M., Moore, C. D., Worthington, E. L. J., Wade, N. G., Sandage, S. J., y Cook, K. M. (2012) Evaluation of an intervention designed to help divorced parents forgive their ex-spouse. *Journal Divorce Remarriage*, 53, 231-245. <https://doi.org/10.1080/10502556.2012.663275>

- Rye, M. S., y Pargament, K. I. (2002). Forgiveness and romantic relationships in college: can it heal the wounded heart? *Journal of Clinical Psychology*, 58, 419-441. . <https://doi.org/10.1002/jclp.1153>
- Suzuki, M., y Jenkins, T. (2020). The role of (self-)forgiveness in restorative justice: Linking restorative justice to desistance. *European Journal of Criminology*, 19, 202-219. <https://doi.org/10.1177/1477370819895959>
- Van Lawick, J., y Visser, M. (2015). No kids in the middle: Dialogical and creative work with parents and children in the context of high conflict divorces. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 36(1), 33-50. <https://doi.org/10.1002/anzf.1091>
- Wenzel, M., Woodyatt, L., y Hedrick, K. (2012). No genuine self-forgiveness without accepting responsibility: Value reaffirmation as a key to maintaining positive self-regard. *European Journal of Social Psychology*, 42(5), 617-627. <https://doi.org/10.1002/ejsp.1873>
- Wenzel, M., Woodyatt, L., Okimoto, T., y Worthington, E. (2020). Dynamics of moral repair: forgiveness, self-forgiveness, and the restoration of value consensus as interdependent processes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 47, 607-626. <https://doi.org/10.1177/0146167220937551>
- Wexler, D. (2015). Presentación. En F. Fariña y E. Pillado (Coords.), *Mediación familiar. Una nueva visión de la gestión y resolución de conflictos familiares desde la justicia terapéutica* (pp. 13-14). Valencia: Tirant lo Blanch
- Woodyatt, L., y Wenzel, M. (2013). Self-forgiveness and restoration of an offender following an interpersonal transgression. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32, 225-259. <https://doi.org/10.1521/jscp.2013.32.2.225>
- Woodyatt, L., y Wenzel, M. (2014). A needs-based perspective on self-forgiveness: Addressing threat to moral identity as a means of encouraging interpersonal and intrapersonal restoration. *Journal of Experimental Social Psychology*, 50, 125-135. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2013.09.012>
- Worthington, E. L. Jr. (2005). *Handbook of forgiveness*. New York, NY: Brunner-Routledge.
- Worthington, E. L. Jr. (2006). *Forgiveness and reconciliation: Theory and application*. New York, NY: Brunner-Routledge
- Worthington, E. L., Jr., y Wade, N. G. (1999). The psychology of unforgiveness and forgiveness and implications for clinical practice. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 18(4), 385-418. <https://doi.org/10.1521/jscp.1999.18.4.385>
- Yap, M. B. H., y Jorm, A. F. (2015). Parental factors associated with childhood anxiety, depression, and internalizing problems: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 175, 424-440. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.01.050>

Yárnnoz-Yaben, S. (2013). Perdón y Divorcio: una perspectiva clínica. *Revista de Diagnóstico Psicológico, Psicoterapia y Salud*, 4(3), 211-221. <https://doi.org/10.5093/cc2013a17>

Yárnnoz-Yaben S., Garmendia, A., y Comino, P. (2016). Looking at the bright side: Forgiveness and subjective well-being in divorced Spanish parents. *Journal of Happiness Studies*, 17, 1905-1919. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9677-x>

CONCILIACIÓN PENAL EN CASOS DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN BOLIVIA

Tania Aramburo

Universidad Mayor de San Simón (Cochacamba, Bolivia)

Introducción

En el ámbito penal, Bolivia, en términos de avances legales, aparece como uno de los más avanzados en la lucha contra la violencia de género. Entre los principales avances, en el inciso IV, del artículo 46 de la Ley Integral Para Garantizar a las Mujeres una Vida Sin Violencia (N° 348), se ha introducido a la conciliación a partir de la Ley de abreviación procesal penal y de fortalecimiento de lucha integral contra la violencia de niñas, niños, adolescentes y mujeres (N°1173), como instrumento de gestión de la problemática, en el cual se considera que se puede conciliar cuando la víctima lo solicite voluntariamente y cuando el daño no haya puesto en riesgo la vida de la víctima. Siendo posible solucionar el conflicto de una manera extrajudicial. No obstante, en la práctica, se puede observar que los funcionarios de las instituciones que reciben las denuncias de mujeres víctimas de violencia, tienden a promover, no una conciliación propiamente dicha, sino, un documento en el que el ofensor se compromete a no agredir nuevamente a la víctima, sin la intervención de un tercero ni la participación activa de ambas partes del conflicto. Exponiendo a la víctima a una revictimización porque precisamente no hay solución de un conflicto.

El hecho de que la ley sea interpretada arbitrariamente por los funcionarios públicos no sea acatada en su integridad y que las dos partes del conflicto tiendan a agravar su situación, plantea el problema de este trabajo. Porque por falta de soluciones al conflicto de violencia familiar, como muestra el estudio hemerográfico, en Cochabamba se registra en los últimos años, el mayor número de casos de violencia de género. Como da cuenta la prensa escrita, desde enero hasta el 8 de agosto de 2021 se registraron 26696 denuncias de delitos enmarcado en la ley 348 violencia contra la mujer. Pero es importante indicar que dentro los tipos de violencia existen 21763 denuncias del delito violencia familiar, según los datos ofrecidos por el Ministerio Público⁹⁵

En este sentido, resulta importante, desde una mirada de la práctica psicológica, contrastar normativa con práctica y a partir de esta última, proponer nuevas de intervenciones y protocolos que permitan disminuir la problemática. Siguiendo esta preocupación, en este artículo se discuten los alcances discursivos de la

⁹⁵ Consultar en <https://www.fiscalia.gob.bo/index.php/estadisticas/137-violencia-familiar-o-domestica>

normativa, contrastándolos con los procesos registrados en la práctica, para, a manera de conclusiones, proponer intervenciones y protocolos adecuados para procesos de conciliación en el marco de la Justicia Restaurativa en los conflictos de violencia donde no haya peligro para la integridad física y la vida de la víctima. Ello resulta de utilidad para que los funcionarios intervengan con idoneidad para posibilitar que las dos partes, agresor y víctima tomen una posición subjetiva, y visualicen formar parte de la solución del conflicto, evitando la revictimización y la reincidencia.

Método

Revisión de la normativa. Para analizar la temática de la conciliación y la violencia, dentro el ordenamiento jurídico de Bolivia el trabajo se basa en la revisión de las leyes: de la Ley Integral Para Garantizar a las Mujeres una Vida Sin Violencia (N° 348), se ha introducido a la conciliación a partir de la Ley de abreviación procesal penal y de fortalecimiento de lucha integral contra la violencia de niñas, niños, adolescentes y mujeres (N°1173) y el Código de Procedimiento Penal.

Resultados

En Bolivia existe un gran avance en relación a la normativa en cuanto respecta a la conciliación en el área penal, favoreciendo a la víctima de género. Sin embargo, estos avances normativos en la práctica no se aplican. Veamos cuáles son las leyes que dan lugar a la conciliación en el área penal.

La ley de conciliación en el área penal en Bolivia, es entendida como una salida alternativa a un proceso penal, posibilitando la manera de resolver conflictos fuera del sistema persecutor ejercido por el Ministerio Público. La ley N° 1173 promulgada el 3 de mayo de 2019 del Código de Procedimiento Penal (CPP), dio lugar a la modificación del artículo 327: Conciliación (Ley 1173, 2019).

Art 327.- Conciliación (modificado por la Ley 1173 de 3 de mayo de 2019) Siempre que la conciliación sea previsible de acuerdo a normativa especial y vigente

1. La o el fiscal de oficio deberá promoverla desde el primer momento hasta antes de emitirse el requerimiento conclusivo, debiendo hacer conocer a la autoridad jurisdiccional el resultado.
2. El incumplimiento del acuerdo dará lugar a que la fiscal o el fiscal, el querellante o la víctima puedan solicitar la reanudación del proceso.

El 20 de enero del 2020 se creó la Unidad Especializada en Conciliación Penal

Artículo 5. (Principios). El Ministerio Público en el ejercicio de sus funciones y atribuciones se rige por los siguientes principios. (Ley 260, 2012)

(...) Oportunidad. Por el que buscará prioritariamente la solución del conflicto penal, prescindiendo la persecución penal, cuando sea permitido legalmente y no exista afectación grave al interés de la sociedad, mediante la aplicación de las salidas alternativas al juicio oral.

Ello, según la normativa, puede darse por una sola vez, prohibiendo la conciliación en casos de reincidencia.

En la práctica se observa que cuando hay denuncia de violencia de género la víctima tiene que seguir una ruta crítica que pasa por varias instituciones, previas a la intervención de la fiscalía encargada por ley a la conciliación penal, cuando el caso amerite. Estas instituciones son: los Servicios Legales Integrales Municipales, (SLIM) y la Fuerza Especial de Lucha Contra la Violencia (FLCV).

Estas son las Instancias institucionales encargadas, de acuerdo a protocolo, de las funciones de recibir la denuncia y realizar un abordaje psicológico que debería contemplar con una contención y acompañamiento a la víctima en las diferentes instancias del procedimiento.

Sin embargo, la actividad de los funcionarios dista mucho del cumplimiento de esta función, al punto que, informalmente, se ha “normalizado” que no haya acompañamiento ni contención. En la práctica, los psicólogos se convirtieron en el instrumento clave de los fiscales, siendo los profesionales psicólogos que se prestan a indagar sobre el hecho denunciado como si les correspondiera tomar la declaración informativa de la víctima, preguntando sobre el hecho y no sobre el estado psicológico.

Si existe daño psicológico o las lesiones son leves, por considerar que la víctima no pasa por un peligro inminente a perder la vida, los funcionarios consideran que no es pertinente realizar la denuncia e instan a la víctima a firmar un acuerdo con el ofensor, apoyándose en el inciso mencionado párrafos anteriores. En estos casos, muchos psicólogos, incitan a la víctima que lo solicite voluntariamente (condición para que se pueda proceder). También indagan sobre la posición de la mujer ante su pareja y desestiman la denuncia porque consideran que, a pesar de la violencia, volverá con su agresor. Porque creen que, la única manera de frenar la violencia es la separación de su ofensor.

Este acuerdo que no se realiza con intervención de un tercero, es una forma de evitar la realización de la denuncia oficial ante la fiscalía. Eso lleva a que en muchos casos haya reincidencia, incrementando los casos de violencia que llegan a estados más críticos. Los fiscales solamente prosiguen la investigación penal cuando hay un acuerdo entre las partes, promovido por los funcionarios de las instituciones, pero el informe médico forense determina un impedimento mayor a 5 días; si hubiera más casos de conciliación, como estipula la ley, entonces, la investigación penal disminuiría y ello permitiría bajar los casos de feminicidio o tentativas de feminicidios. Es importante subrayar el contexto de la carga procesal y retardación de justicia, que ya son males estructurales sistema judicial boliviano que sesgan las intervenciones de los funcionarios.

Conclusiones

Si bien la conciliación no es solo una forma eficaz, rápida y justa de solucionar problemas de personas que tienen conflictos en el área penal, que generalmente llegan a lesiones leves, insultos y amenazas, sino que constituye además una vía adecuada para dar lugar a la posición subjetiva ante el conflicto a través de la palabra. La idea es gestionarla de manera que realmente obtenga los resultados esperados. Si vemos los

problemas descritos anteriormente, una de las principales conclusiones que tenemos es que los fiscales no intervienen como terceros conciliadores, y los que promueven el documento de acuerdo entre las partes responden al requerimiento fiscal, que comprende en levantar datos relevantes del hecho denunciado y no realizan la intervención con cada una de las partes implicadas. Es por esta razón que se propone la instauración en la práctica de un psicólogo como conciliador que cumpla la función de un tercero que permita que, tanto ofensor como víctima, se hagan responsables de la solución del conflicto y que puedan crear otra manera de vincularse.

Al tener implicancia subjetiva, la conciliación podría producir una nueva manera de hacer lazo entre las personas en conflictos y el medio social.

La conciliación dentro del enfoque de la justicia restaurativa, se orienta precisamente a que ambas partes, el ofensor y la víctima sean partes activas del proceso, se involucren en el mismo; con la intervención de un tercero o un conciliador ambas partes se implican en el conflicto y en la posible solución.

Por una parte, la persona que ha cometido el acto violento por primera vez, sin llegar a lesiones graves, se hace responsable de su acto tomando una posición subjetiva. Es decir que se implique y se pregunte el porqué de la violencia, qué es lo que se le hace insostenible y por ello pasa a la acción. Para que, de esta manera, la conciliación no se reduzca a un solo pedido de disculpas o de perdón o promesas de que nunca más será violento con la víctima. Puesto que si no existe implicancia subjetiva es muy posible que el agresor vuelva a cometer el acto violento donde ya no será posible una conciliación.

De esta manera, la gestión de la problemática de violencia de género no debe limitarse al acto de conciliación solamente, sino que tiene que venir acompañada de una Justicia Terapéutica donde el sujeto ofensor pueda poner en palabras lo que realmente le sucede. Esta posición se apoya, entre otras cuestiones, en la teoría psicoanalítica que sostiene que la única manera de frenar la violencia es a través de la palabra. Cuando no hay palabra sobreviene el acto violento; como dice Lacan: “¿No sabemos acaso que en los confines donde la palabra dimite, empieza el dominio de la violencia y que reina, ya allí, incluso sin que se la provoque? (Lacan, 1988, p. 360).

La conciliación que deriva en la justicia terapéutica no va dirigida a eliminar la violencia porque la agresividad es constitutiva del sujeto; va dirigida a poner en la palabra aquello que pasa al acto. Desde esta teoría existe una diferencia entre violencia y agresividad, como señala Lacan:

No es la palabra, incluso es exactamente lo contrario. Lo que puede producirse en una relación interhumana es o la violencia o la palabra. Si la violencia se distingue en su esencia de la palabra, se puede plantear la cuestión de saber en qué medida la violencia propiamente dicha -para distinguirla del uso que hacemos del término de agresividad- puede ser reprimida, pues hemos planteado como principio que en principio sólo se podía reprimir lo que demuestra haber accedido a la estructura de la palabra, es decir, a una articulación significante (Lacan, 1999, p. 360).

Una vez que el ofensor pueda verbalizar y dar una continuación través de la palabra, la violencia se detiene. Pero la riqueza de la propuesta es que en el proceso se encuentra implicada la víctima, quien será activa en el mismo poniendo también en palabras todo aquello que la afecta, lo que sucede en la pareja sin tener que necesariamente llegar a cortar con la misma.

La conciliación con la víctima es importante para que vea que pueda existir otra solución que no sea el proceso judicial y la separación, sino que al contar con un tercero -en este caso el psicoanalista- pueda ser una vía donde ella pueda explicar todas las consecuencias que tuvo en ella el acto violento, sus miedos, su angustia, su posición subjetiva ante su situación ante su pareja.

Es importante ver el tema de violencia de género desde otra perspectiva que no sea la punitiva persecutoria; es dar una oportunidad a los sujetos que puedan establecer nuevos lazos sociales, nuevos vínculos parentales, sin pasar al acto. Sino creando instancias a través de un tercero conciliador, que permita frenar el acto violento a través de la palabra, que no es, lo mismo que el diálogo, es la palabra en la que cada sujeto se implica y es la única manera que se responsabilice de sus actos.

Referencias

Lacan, J. (1988). *Introducción al comentario de Jean Hippolyte*. Escritos 1. México: Siglo XXI.

Lacan, J. (1999). *El seminario. Libro 5: La formación del inconsciente*. Barcelona: Paidós.

Ley de 03 de mayo de 2019, para la Abreviación Procesal Penal y de Fortalecimiento de Lucha Integral Contra la Violencia de Niñas, Niños, Adolescentes y Mujeres. *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*, 1173. Recuperado de http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/buscar_comp/ABREV.%20PROC.%20PENAL

Ley de 11 de julio de 2012, Ley orgánica del ministerio público de 2012. *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*, 260. Recuperado de <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/buscar/260>

Ley de 9 de marzo de 2013, Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia. *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*, 348. Recuperado de <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/buscar/348>

ESTUDIO DE VARIABLES DE RIESGO EN CONFLICTO DE PAREJA

Álvaro Montes, Adriana Selaya, Jéssica Sanmarco y Manuel Vilariño

Unidad de Psicología Forense, Facultad de Psicología. Universidad de Santiago de Compostela

Introducción

Históricamente se han estudiado gran variedad de variables de riesgo en relación con la aparición y gestión de los conflictos. Por ejemplo, el consumo de alcohol ha sido relacionado con la disminución de la capacidad de autocontrol y la resolución violenta a los conflictos (Llopis et al, 2014; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2018). De hecho, se ha relacionado el consumo de alcohol y la violencia en Europa, obteniéndose una relación entre consumo en crímenes violentos de entre un 24% - 86% (Anderson y Baumberg, 2006); por lo que cabría plantearse si esta relación se mantiene en los conflictos que ocurren en pareja. Se ha desarrollado evidencia en esta línea, que identifica el consumo como un factor de riesgo de relevancia para el origen y escalada del conflicto (Méndez y Toaza, 2019), pudiendo desembocar en violencia de género. Del mismo modo, la evidencia identifica el consumo de alcohol como un factor de riesgo asociado al desarrollo o agravamiento de trastornos psicológicos; existiendo una elevada comorbilidad con los trastornos de la personalidad, la manía, sintomatología ansiosa-depresiva o la esquizofrenia (Rivas et al., 2015), que también se han relacionado como factor de riesgo en los conflictos (Roldan et al., 2017). De este modo, podría plantearse la afección psicológica como otro factor de riesgo en relación con los conflictos de pareja y que interactúe con el consumo de alcohol.

Sin embargo, pese a que existe gran variedad literatura sobre el consumo de alcohol, la afectación psicológica y las discusiones dentro de la pareja, la evidencia que las relaciona de forma conjunta es muy reducida. Por ello se propone el análisis en conjunto de las variables, que incluya la interseccionalidad entre ellas, lo que permitiría, a su vez, identificar posibles variables de riesgo en la precipitación de la violencia que se escala a partir de discusiones en la pareja. Esta evidencia podría resultar de gran utilidad en el desarrollo de prevención e intervención de violencia de género.

Método

Participantes

En el estudio participaron un total de 30 varones mayores de edad, todos ellos con una relación de pareja formal (más de 1 año de duración), con o sin convivencia. Se selecciona una muestra exclusivamente masculina por las implicaciones que puedan tener los resultados en línea con la violencia de género. Los sujetos tienen una edad media de 39.23 años ($DT = 13.19$), cuentan con una duración media de la relación de

pareja actual de 198.03 meses ($DT = 145.59$), el 83,3% ($n = 25$) conviven con su pareja y la duración media de la convivencia es de 171.28 meses ($DT = 129.60$).

Todos los participantes accedieron a colaborar en la investigación de manera voluntaria, tras recibir unas breves instrucciones para la participación, informar de las consideraciones ético/deontológicas y firmar el consentimiento informado, en línea con la LO 3/2018 de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales. Cabe destacar que los individuos podían, en cualquier momento, desistir en su participación y solicitar que sus datos fueran eliminados de la investigación.

Instrumentos y Procedimiento

Cuestionario ad-hoc: Se creó un cuestionario ad-hoc para registrar las variables sociodemográficas, las discusiones de pareja y el consumo de alcohol. El cuestionario incluye ítems referentes a la edad; el tiempo de relación de pareja actual (en meses); el tiempo de convivencia con la pareja actual (en meses, en caso de existir convivencia); el consumo de alcohol autoinformado (frecuencia de consumo, cantidad, tipo de bebida y edad de inicio de este consumo); y las discusiones que se producen en el contexto de pareja (frecuencia con la que se producen discusiones y origen de las mismas).

Una vez recogidos los datos, se procedió a operativizar las medidas. Por un lado, la frecuencia de las discusiones fue categorizada en 3 categorías: poco frecuentes (menos de 1 discusión al mes), frecuencia mensual y frecuencia semanal. Asimismo, el origen de las discusiones fue categorizado en: origen en la pareja, origen externo a la pareja y origen mixto. Por otro lado, el consumo de alcohol se cuantificó mediante la Unidad de Bebida Estándar (UBE), cuya unidad equivale a 10 gramos de alcohol ingeridos. La UBE se calcula con la siguiente fórmula: $[(\text{volumen} \times \text{graduación alcohol} \times 0,8) / 1000]$. De este modo, a partir de la frecuencia indicada de consumo de alcohol y la cantidad de bebidas indicadas se puede calcular la UBE mensual para cada sujeto. Es necesario aclarar que, debido a la variabilidad existente en la graduación de las bebidas alcohólicas, se utilizaron unos datos estandarizados para cada tipo de bebida y su equivalente en UBE, tal y como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1.

Equivalencia de Bebidas alcohólicas en UBE

Bebida	Volumen	Graduación	UBE
Cerveza	330 ml	5,5°	1.45
Copa Vino	100 ml	12°	0.96
Combinado	70 ml	40°	2.24

Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota – 2 (MMPI-2) (Hathaway y McKinley, 1999): Para la evaluación de la afectación psicológica se recurre a este inventario de 567 ítems, con opción dicotómica

(verdadero o falso). Concretamente, se utilizan las siguientes escalas clínicas: Hipocondría, Depresión, Histeria, Desviación psicopática, Paranoia, Psicastenia, Esquizofrenia, Hipomanía e Introversión social. Este instrumento destaca por su capacidad explicativa y amplitud en la evaluación de sintomatología y daño psicológico, así como por su capacidad para identificar distorsiones o intentos de engaño en las respuestas (Arce y Fariña, 2014). De hecho, desde la investigación se han destacado las virtudes de este instrumento, el cual cuenta con múltiples escalas de validez, lo que lo convierte en un instrumento ideal para la práctica profesional e investigadora (Gancedo, 2022; Wygant et al., 2018).

Análisis de datos

Para la realización de los análisis se empleó el programa estadístico IBM SPSS Statics versión 25. Por un lado, se realizaron análisis de frecuencia para describir el consumo de alcohol y las discusiones de pareja. Se analizaron también las correlaciones entre las variables cuantitativas (tiempo de relación, tiempo de convivencia, UBE mensual, edad de inicio del consumo de alcohol y escalas del MMPI-2) por medio de r de Pearson. Por otro lado, se analizaron las relaciones entre variables cualitativas (convivencia y frecuencia y origen de las discusiones) y cuantitativas (UBE mensual, edad de inicio del consumo de alcohol y escalas del MMPI-2) por medio de t de Student y ANOVA.

Resultados

Los análisis de frecuencias indican una edad de inicio media del consumo de alcohol de 16.84 años ($DT = 2.61$) y un consumo medio de 19.36 UBE/mes ($DT = 22.42$), es decir, 193.6 gramos de alcohol cada mes. En lo relativo a las discusiones de pareja, el 43,3% ($n = 13$) indican una frecuencia reducida de las discusiones en la pareja, menos de 1 vez al mes; el 36,7% ($n = 11$) indican una frecuencia mensual; y el 20% ($n = 6$) una frecuencia semanal. El 76.7% ($n = 23$) de los encuestados sitúan el origen de estas discusiones fuera de la pareja; mientras que el 13.3% ($n = 4$) lo sitúan en aspectos relacionados con la pareja y el 10% ($n = 3$) indican un origen mixto. Por lo tanto, se refleja una fenomenología de discusiones en el contexto de pareja poco frecuentes y que de manera predominante se producen por aspectos externos a la propia dinámica de la relación.

En cuanto a los análisis realizados por medio de correlaciones r de Pearson (Tabla 2), se encuentran relaciones significativas y positivas entre la edad y la edad de inicio del consumo ($r = .60, p < .05$) el tiempo de relación con edad inicio del consumo ($r = .42, p < .05$) y la puntuación en la escala Histeria con la UBE mensual ($r = .37, p < .05$). Por otro lado, se encuentran relaciones significativas negativas entre la UBE mensual y la edad de inicio del consumo ($r = -.42, p < .05$), la puntuación en la escala de hipomanía y la edad ($r = -.43, p < .05$) y la hipomanía con tiempo de relación ($r = -.40, p < .05$). Es decir, aquellos más jóvenes y con relaciones de menor duración tienden a haber comenzado más jóvenes el consumo de alcohol, así como actualmente tienen un consumo mayor. Este mayor consumo se relaciona con puntuaciones más elevadas en Histeria. Asimismo, aquellos encuestados de menor edad y con relaciones menos duraderas tienden a obtener puntuaciones más elevadas en Hipomanía, relacionado con los Trastornos Bipolares.

Tabla 2.
Correlaciones entre escalas clínicas MMPI-2 y otras variables

	Edad	Tiempo Relación	Tiempo Convivencia	UBE	Inicio Alcohol
Edad	1				
Tiempo Relación	.875***	1			
Tiempo Convivencia	.874***	.976***	1		
UBE	-.119	.020	.178	1	
Inicio Alcohol	.597**	.418*	.376	-.415*	1
Hipocondría	-.022	-.026	.068	.171	-.017
Depresión	-.064	-.216	-.151	-.056	.110
Histeria	-.036	-.064	-.005	.370*	-.094
Desviación Psicopática	-.092	-.141	-.034	.049	-.019
Paranoia	-.102	-.130	-.010	.160	-.023
Psicastenia	-.051	-.100	.064	.124	-.016
Esquizofrenia	-.101	-.157	.027	.252	-.072
Hipomanía	-.428*	-.402*	-.274	.078	.024
Introversión_Social	.173	-.010	.042	-.114	.250

* $p < .05$; ** $p < .005$; *** $p < .001$

Por último, se analizaron las relaciones entre variables cualitativas (convivencia y frecuencia y origen de las discusiones) y cuantitativas (UBE mensual, edad de inicio del consumo de alcohol y escalas del MMPI-2). En esta línea, se encuentra puntuaciones significativamente mayores en las escalas de Depresión ($t_{(28)} = 2.426$, $p < .05$) e Introversión social ($t_{(28)} = 2.297$, $p < .05$), en aquellos encuestados que tienen discusiones de pareja frecuente ($M_{Dep.} = 26.60$; $M_{Int.} = 33.80$) frente a los que no ($M_{Dep.} = 20.56$; $M_{Int.} = 24.12$). Sin embargo, no se obtienen diferencias significativas en la afectación psicológica, discusiones de pareja o consumo de alcohol en función de si existe o no convivencia.

En cuanto al origen de estas discusiones de pareja, cuando este origen es mixto (tanto de aspectos relacionados de la pareja como no relacionados) las puntuaciones en Psicastenia ($F_{(2, 27)} = 3.775$, $p < .05$) y Esquizofrenia ($F_{(2, 27)} = 3.903$, $p < .05$) tienden a ser mayores que cuando el origen es únicamente de aspectos externos a la pareja ($M_{Psi} = 36.67$; $M_{Esq} = 40.67$). No obstante, no se obtienen relaciones significativas en cuanto a la frecuencia de las discusiones.

Discusión

Antes de comentar las implicaciones de los resultados obtenidos en la investigación, es necesario tener en cuenta las limitaciones con las que cuenta el estudio. En primer lugar, el tamaño reducido de la muestra

dificulta que se obtengan relaciones significativas y que estas sean generalizables a la población general. Sin embargo, el objetivo del estudio era realizar una aproximación a las relaciones entre el consumo alcohol, las discusiones de pareja y la afección psicológica. En segundo lugar, la existencia de una elevada variabilidad en algunas de las variables estudiadas (p.e. tiempo de relación, consumo de alcohol, edad) limitan la aparición de resultados significativos y robustos. Por último, el cuestionario ad-hoc utilizado incluye medidas de autoinforme, las cuales pueden diferir de la realidad objetivable.

Teniendo en cuenta estas limitaciones, se puede concluir en las siguientes líneas. Por un lado, los resultados informan de la tendencia de los participantes más jóvenes a iniciar de manera más precoz el consumo de alcohol, lo que, a su vez, se relaciona con un consumo actual mayor. Además, los encuestados más jóvenes y con relaciones de menor duración tienden a mostrar más sintomatología de tipo bipolar, pudiendo derivar en el desarrollo de trastornos. El consumo de alcohol también se relaciona de forma directa con la sintomatología de la escala Histeria del MMPI-2, la cual se refiere a la tendencia a experimentar conflicto psicológico a través de síntomas físicos concretos, necesidad de afecto o ansiedad social. De este modo, se establecen relaciones entre la afectación psicológica, variables de la relación de pareja y el consumo de alcohol.

Por otro lado, cuando se analiza el papel que juegan las discusiones de pareja, se encuentra que la presencia de discusiones frecuentes se relaciona significativamente con más síntomas de tipo depresivo y con introversión social. De esta forma, puede reflejarse el impacto a nivel anímico que tienen los conflictos dentro de la pareja. La tendencia de existir más discusiones en los más introvertidos puede deberse a que estos cuentan con menos habilidades sociales y, con ello, peores capacidades para afrontar los conflictos. Sin embargo, los resultados no identifican un papel relevante de las discusiones en pareja y el consumo de alcohol. Cuando se analiza en mayor profundidad qué aspectos de las discusiones tienen un mayor impacto en la afección psicológica, se encuentra que los patrones de discusiones con origen mixto (es decir, que tienen origen en aspectos relacionados y no relacionados con la dinámica de pareja) tienden a desarrollar más síntomas de tipo esquizofrénico y obsesivo-compulsivo (vinculado a la escala Psicastenia del MMPI-2). Sin embargo, la frecuencia de las discusiones no manifiesta un impacto significativo.

En conclusión, los resultados de esta primera aproximación a la triple relación entre consumo de alcohol, afectación psicológica y discusiones de pareja, muestra la existencia de relaciones significativas y relevancia entre estas. Sin embargo, es necesario que la investigación futura se guíe por la ampliación de la muestra y la mejora en la evaluación de las variables, incluyendo alternativas a los cuestionarios autoinformados. De esta forma, podrían encontrarse importantes elementos para atajar la intervención y prevención de violencia de género.

Referencias

- Anderson, P., y Baumberg, B. (2006). *Alcohol in Europe. A public health perspective*. European Communities.
- Arce, R., y Fariña, F. (2014). Práctica de la prueba psicológica-forense: El Sistema de Evaluación Global. *Psychotherapy*, 55, 556-570.
- Gancedo, Y. (2022). *Evaluación del engaño en el contexto psicológico forense* [Tesis doctoral]. Universidad de Santiago de Compostela.
- Hathaway, S. R., y McKinley, J. C. (1999). *Inventario multifásico de personalidad de Minnesota-2. Manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de Derechos Digitales. (2018). *Boletín Oficial del Estado*, 294, 119788-119857. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2018/BOE-A-2018-16673-consolidado.pdf>
- Llopis, C. E., Rodríguez, M. I., y Hernández, I. (2014). Relación entre el consumo abusivo de alcohol y la violencia ejercida por el hombre contra su pareja en la unidad de valoración integral de violencia de género (UVIVG) de Sevilla. *Cuadernos de Medicina Forense*, 20(4), 151-169.
- Méndez, E. C., y Toaza, G. S. (2019). *Influencia del consumo de alcohol en conflictos de pareja. Hospital Básico 11 BCB "Galápagos". Riobamba, 2018-2019* (Bachelor's thesis, Universidad Nacional de Chimborazo, 2019).
- Organización Mundial de la Salud (2018). *Informe de la OMS sobre la situación mundial del alcohol y la salud 2018*. Organización Panamericana de la Salud.
- Rivas, B. I. L., Moreno, J. A. C., Guerra, E. C., y Alfes, Z. D. (2015). Comorbilidad entre dependencia al alcohol y trastornos de ansiedad en pacientes hombres ingresados. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 12(1). [hph151b.pdf \(medigraphic.com\)](http://hph151b.pdf(medigraphic.com))
- Roldan, M., Bella, M., y Dionisio, L. (2017). Estudio exploratorio de las características socio-demográficas y psicopatológicas de personas denunciadas como agresores de violencia doméstica en la Ciudad de Córdoba. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de Córdoba*, 74(4), 350-354.
- Wygant, D. B., Walls, B. D., Brothers, S. L., y Berry, D. T. R. (2018). Assessment of malingering and defensiveness on the MMPI-2 and MMPI-2-RF. En R. Rogers y S. D. Bender (Eds.), *Clinical assessment of malingering and deception* (4ª ed., pp. 257-300). Guilford Press.

CAPACIDAD Y PARTICIPACIÓN DE LOS HIJOS EN LOS PROCESOS DE MEDIACIÓN

José Luis Argudo Pérez

Universidad de Zaragoza

Introducción

Los hijos son los protagonistas y beneficiarios de la mayoría de los conflictos familiares regulados en las leyes de mediación familiar españolas, centrados especialmente en las crisis y rupturas matrimoniales o convivenciales y en las relaciones intergeneracionales, que son los casos que mayoritariamente llegan a los servicios de mediación familiar. Sin embargo, los hijos menores de edad no son visibles en la regulación de los procedimientos de mediación, limitándose las leyes de mediación familiar a imponer a los mediadores la obligación de velar por el interés superior de los menores, con algunas excepciones como las actuales leyes catalana, cántabra o valenciana. El derecho a ser oídos, según su grado de madurez, en mediación no puede ser de peor condición que lo establecido para la jurisdicción, aunque no venga especificado expresamente en la legislación especial, bien se realice en las primeras sesiones o en las últimas, pero parece que no puede ser una facultad discrecional del profesional mediador esta intervención o presumir una delegación general en padres u otros representantes para conocer sus intereses. El derecho a ser escuchados en los procesos judiciales puede reformularse en mediación familiar como el derecho a poder participar en un marco procedimental en el que las decisiones se adoptan desde la colaboración y no desde la confrontación.

El interés superior de los menores y el derecho de participación

El interés superior del menor se erige como el criterio y principio fundamental a tener en cuenta en cualquier ámbito relacionado con los menores y, por tanto, también sobre el papel que éstos puedan desempeñar en la mediación familiar.

Para entender el concepto de interés superior del menor, es necesario primero analizar su naturaleza jurídica. Beloso (2017) indica que el “interés superior del menor” ha sido calificado como un concepto jurídico indeterminado y que, a su vez, reúne principios y valores jurídicos tales como el principio general del “favor minoris” como criterio rector del derecho de familia, y el principio del “favor filii”, y se considera como Principio General del Derecho de la Persona y de la Familia, y se encuadra en el marco de la “protección integral del menor” desarrollada a partir del artículo 39.4 de la Constitución española, que menciona la protección integral de los hijos menores de edad y de la infancia como uno de los principios rectores de la acción de los poderes públicos. El “interés superior del menor” tiene su fundamento también en el artículo 10 de la Constitución, como expresión del libre desarrollo de la personalidad y de sus derechos, y en varias disposiciones del Código Civil (CC), se hace referencia al mismo (arts. 92.2, 156, párrafo 5º, 159, 161, 163, y 170, párr. 2º, entre otros). También se declara el interés superior del niño, niña y adolescente en

numerosos textos internacionales, como la Declaración de los Derechos del Niño de 1995 (principios 2 y 7.2º), la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por España el 30 de noviembre de 1990 (arts. 3.1, 9.3, 12) (BOE 31 diciembre 1990); o la Resolución A 3-0172/1992, de 8 de julio, del Parlamento Europeo que cristaliza en la Carta Europea de los Derechos del Niño de 21 de septiembre de 1992, (punto 8.14); y entre otras muchas, el Reglamento (CE) 2201/2003, del Consejo, de 27 de noviembre de 2003, relativo a la competencia, el reconocimiento y la ejecución de resoluciones judiciales en materia matrimonial y de responsabilidad parental.

En desarrollo de los Tratados y legislación internacional se aprobó la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor (en adelante, LOPJM), que ya resalta la nueva conceptualización jurídica del menor en su Exposición de Motivos:

El ordenamiento jurídico, y esta Ley en particular, va reflejando progresivamente una concepción de las personas menores de edad como sujetos activos, participativos y creativos, con capacidad de modificar su propio medio personal y social; de participar en la búsqueda y satisfacción de sus necesidades y en la satisfacción de las necesidades de los demás. El conocimiento científico actual nos permite concluir que no existe una diferencia tajante entre las necesidades de protección y las necesidades relacionadas con la autonomía del sujeto, sino que la mejor forma de garantizar social y jurídicamente la protección a la infancia es promover su autonomía como sujetos.

La LOPJM fue modificada por la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y la adolescencia, para desarrollar y reforzar el derecho del menor a que su interés superior sea prioritario, dotando de un contenido más concreto al concepto de “interés superior del menor”. El artículo 2 determina que el interés superior del menor se sitúa como el criterio rector a seguir en cualquier política pública o decisión particular que pueda afectar a un menor de edad, e implica que prevalecerá sobre cualquier otro interés legítimo que esté en juego, incluido el de sus progenitores, y el interés del menor vincula a jueces, autoridades y mediadores en su actuación y decisiones. El interés superior del menor es, por tanto, un principio general que debe presidir cualquier interpretación y decisión que afecte a un menor como un estándar de interpretación que se comprende desde la concepción del menor como persona, como sujeto y no meramente objeto de derecho (Belloso, 2017). Es un estándar jurídico, pero un estándar muy relativo puesto que varía con el transcurso del tiempo y con las propias circunstancias del sujeto (Maldonado, 2021). Ayuda a una mayor concreción normativa que desde la reforma de 2015 recoge el artículo 2 LOPJM una serie de criterios de aplicación e interpretación, elementos de ponderación y garantías del proceso.

Con la reforma de 2015 el interés superior del menor pasa a definirse desde un contenido triple (E.M. Ley 8/2015 de 22 de julio), que son: como derecho sustantivo, directamente invocable antes los Tribunales, como principio general informador e interpretativo y como norma de procedimiento con todas las garantías, puesto que, si no se sigue el procedimiento, el derecho es vulnerado y se puede acudir a los tribunales (Cobas, 2020; Maldonado, 2021).

El interés del menor no se refiere únicamente a los derechos de naturaleza protectora, sino que abarca también los derechos dirigidos a promover su autonomía y participación en los asuntos que le conciernen, con las menores restricciones posibles (art. 2.1 LOPJM) (Cobas, 2020), y en este marco podemos tratar el derecho de participación en los procesos de mediación familiar de los hijos menores de edad, reconociendo la LOPJM entre las garantías procesales del interés superior del menor “los derechos del menor a ser informado, oído y escuchado, y a participar en el proceso de acuerdo con la normativa vigente” (art.2.5.a LOPJM). Se desarrolla en el artículo 9.1 LOPJM que “El menor tiene derecho a ser oído y escuchado sin discriminación alguna por edad, discapacidad o cualquier otra circunstancia, tanto en el ámbito familiar como en cualquier procedimiento administrativo, judicial o de mediación en que esté afectado y que conduzca a una decisión que incida en su esfera personal, familiar o social, teniéndose debidamente en cuenta sus opiniones, en función de su edad y madurez. Para ello, el menor deberá recibir la información que le permita el ejercicio de este derecho en un lenguaje comprensible, en formatos accesibles y adaptados a sus circunstancias”

Y en el apartado segundo se garantiza que el menor pueda ejercitar este derecho por sí mismo o a través de la persona que designe para que le represente, valorándose la madurez por personal especializado, «teniendo en cuenta tanto el desarrollo evolutivo del menor como su capacidad para comprender y evaluar el asunto concreto a tratar en cada caso. Se considera, en todo caso, que tiene suficiente madurez cuando tenga doce años cumplidos».

La consideración de que, al menos, haya de ser oído el menor en los procesos que le afecten, se contempla ya en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, en su artículo 12 que declara se garantizará al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afecten, teniéndose debidamente en cuenta sus opiniones, en función de la edad y madurez del mismo y que, en particular, se dará al niño la oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que le afecte, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento establecidas por la ley nacional. Y la Observación general número 12, ya citada, añade que el derecho del niño a ser escuchado incluye también los “mecanismos alternativos de solución de diferencias, como la mediación o el arbitraje”.

Específicamente sobre mediación familiar, la Recomendación 98 (1), de 21 de enero de 1998, del Consejo de Europa sobre mediación familiar (III. Proceso de mediación), indica en su apartado VIII: «el mediador debe tener especialmente en cuenta el bienestar y el interés superior del niño debiendo alentar a los padres a concentrarse sobre las necesidades del menor y debiendo apelar a la responsabilidad básica de los padres en el bienestar de sus hijos y la necesidad que tienen de informarles y consultarles».

Y la Observación general número 12, ya citada, especifica en cuanto al divorcio y la separación que “toda la legislación sobre separación y divorcio debe incluir el derecho del niño a ser escuchado por los encargados de adoptar decisiones y en los procesos de mediación. Algunas jurisdicciones, por motivos de política o de legislación, prefieren indicar una edad en que el niño es considerado capaz de expresar sus

propias opiniones. Sin embargo, la Convención prevé que este asunto se determine caso por caso, ya que se refiere a la edad y la madurez, por lo que exige una evaluación individualizada de la capacidad del niño”.

El derecho de participación de los hijos menores de edad en los procesos de mediación.

La discusión jurídica sobre la participación de los menores en los procesos de mediación se produce por ausencia de una regulación específica sobre esta cuestión, pero también porque la práctica de las personas mediadoras es muy diversa, y falta el desarrollo de protocolos de mediación sobre intervención y participación de los menores, que tampoco pueden ser homogéneos tanto por la amplitud del periodo cronológico que comprende la minoría de edad, como por tomar en cuenta de la forma más concreta e individualizada el desarrollo físico, psicológico y emocional del menor y su grado de raciocinio y madurez.

Desde una perspectiva estrictamente jurídica, la cuestión principal sigue siendo si la normativa española permite la participación de los menores en los procesos de mediación, ya que la legislación autonómica especial de mediación familiar desde 2001 parecía estar pensada para las intervenciones de los mayores de edad teniendo en cuenta, en todo caso, el interés superior del menor.

En la actualidad, en aplicación de la LOPJM (especialmente arts. 2 y 9), no cabe duda que la satisfacción del interés superior del menor pasa también por el ejercicio de los derechos de participación incluyendo los procedimientos de mediación familiar, y para Maldonado (2021), en virtud de la legislación vigente de protección del menor, no cabe sino considerar que los menores han de ser incluidos en el proceso de mediación, debiendo ser informados y teniendo derecho a dar su opinión en todos los procesos en que se traten asuntos que le afecten, debiendo ser modulada esta participación en la práctica de la mediación conforme a las determinaciones de la autonomía progresiva, y en el marco imperativo del debido respeto al principio de la protección integral del menor (Calleja, 2014).

No se establece en la nueva legislación del menor un límite inferior de edad de participación, aunque se haga alusión a su madurez y se citen los doce años como genérica edad de referencia, que no necesariamente ha de alcanzarse según la jurisprudencia constitucional, para que el menor pueda ser oído, como en la audiencia judicial del menor en los procesos matrimoniales (art. 770 LEC). Pero cabe considerar que la intervención del menor no sea solo la de ser oído, o representado por sus padres u otras personas, como receptor indirecto de la mediación, sino la de ser verdadera parte del proceso mediador por su directa relación con el conflicto objeto del mismo. Díaz (2009) diferencia entre «mediación para menores» y «mediación con menores», y partiendo de un concepto amplio de conflicto familiar (objeto de la mediación), determina “la necesidad de evaluar la capacidad general y concreta de un menor para adquirir y desarrollar eficazmente tal posibilidad (a modo de derecho)”. Para Vázquez (2015), hay que superar la concepción de los menores de edad con un pensamiento “adultocrático” o “adultocéntrico” como sujetos con los que no se deba contar para adoptar trascendentales decisiones que les afectan, ya que existe un margen de actuación de los menores por sí solos que se va gradualmente obteniendo a medida que se va desarrollando su personalidad y adquieren madurez, y añade Villagrasa (2019), que “lo cierto es que no solo resulta de aplicación restrictiva, en la

práctica, al requerirse el suficiente conocimiento de estos para poder intervenir, sino porque legalmente se plantea esta posibilidad de manera excepcional o residual”.

Las leyes de mediación de las Comunidades Autónomas son confusas en este punto, y suelen en general abogar a favor de que los menores participen a través de sus representantes legales o asistidos por terceras personas, en las primeras leyes autonómicas de mediación, pero aparece un criterio distinto, más amplio o más preciso, a partir de la segunda ley catalana de mediación en 2009. La Ley 15/2009, de 22 de julio, de Mediación en derecho privado de Cataluña, en su artículo 4.2 prevé que «Los menores de edad, si tienen suficiente conocimiento, y, en todos los casos, los mayores de doce años pueden intervenir en los procedimientos de mediación que los afecten. Excepcionalmente, pueden instar la mediación en los supuestos del artículo 2.1.d, e y f. En los casos en que exista contradicción de intereses, los menores de edad pueden participar asistidos por un defensor o defensora». La remisión expresa al artículo 2.1.d, e y f., permite, resaltando la consideración de «excepcionalmente», que los menores puedan instar la mediación en asuntos dispositivos en materia de filiación, adopción y acogida, en conflictos relacionados con el ejercicio de la potestad parental y custodia de los hijos y en otros conflictos intergeneracionales.

Y en las posteriores leyes de Cantabria (artículo 21 de la Ley 1/2011, de 28 de marzo) y Comunidad Valenciana (artículo 22.1 de la Ley 24/2018, de 5 de diciembre) se vincula la intervención de menores a la libre disposición y capacidad para disponer del objeto de mediación (en línea con el art. 2 de la Ley estatal 5/2012 de mediación civil y mercantil).

En todas las Comunidades Autónomas se aplica el derecho de participación de los menores en mediación, en virtud de los artículos 2 y 9 LOPJM, e incluso la legislación ordinaria de mediación, en las Comunidades en las que existe una previsión legal, no puede negarlo o restringirlo, y dichos artículos de la LOPJM podrían ser directamente invocables ante los Tribunales por los menores que quisieran instar o intervenir en una mediación ya que como indica Maldonado (2021), “la reforma de la LOPJM no puede traducirse, en el proceso de mediación, en un simple cambio retórico, sino que debe acompañarse en verdaderas transformaciones prácticas”. La inclusión de los menores en mediación, añade Maldonado (2021), provoca cierta reticencia debido a una falsa identificación entre escuchar al menor y hacer lo que éste ha manifestado como más conveniente a su interés, pero no es este el sentido de la Convención de Derechos del Niño, ya que lo que se pretende “es que el menor tenga su propia voz, no que sea él quien cargue con el peso de decidir en aquellos asuntos que le afecten”.

La libre disponibilidad del objeto es un requisito de la Ley 5/2012 (art. 2) para iniciar y participar en el procedimiento de mediación, y este criterio junto con el progresivo ejercicio de su capacidad jurídica o capacidad de obrar suficiente para decidir sobre los conflictos familiares que les afectan directamente, sería suficiente para intervenir los menores de edad que los reúnan como partes en el proceso de mediación familiar. López (2022) circunscribe el ámbito de la mediación familiar en que los menores pueden ser parte a los procesos dirigidos a la resolución de conflictos en los que estén involucrados directamente y, por ende,

pueden incoarlos, y se refieran a las materias concretas respecto de las cuales el Derecho civil les reconoce el pleno ejercicio de su capacidad jurídica, como pueden ser los conflictos intergeneracionales que cita la Ley catalana de mediación de 2009, excluyendo la posibilidad de someter a mediación aquellos conflictos que puedan surgir entre un menor y el progenitor que incurra en violencia de género o doméstica, por expresa prohibición legal tanto en la legislación estatal como en la de mediación autonómica. Cuando lo que se someta a mediación sea un conflicto familiar entre adultos, en cuyo caso la capacidad del menor no parece determinante a estos efectos, su participación se expresará necesariamente a través de su derecho a ser oído y escuchado, siguiendo a tal respecto el mediador las pautas fijadas por el artículo 9 LOPJM.

Parece claro por tanto que el menor puede participar en los procesos de mediación no solo como beneficiario del mismo u objeto de protección sino también como sujeto y parte, e incluso instando el proceso de mediación cuando pueda disponer del objeto del conflicto, y que, consecuentemente, la persona mediadora deberá realizar todas las adaptaciones necesarias del procedimiento de mediación para satisfacer el interés superior del menor en su participación. Pero no es el profesional mediador el que toma la decisión de las partes que intervienen en la mediación por el principio de voluntariedad del art. 6 de la Ley 5/2012, y son las partes las que organizan el desarrollo de la mediación para alcanzar por sí mismas un acuerdo de mediación con ayuda del mediador (art. 8), que “facilitará la comunicación entre las partes y velará porque dispongan de la información y el asesoramiento suficientes”, desarrollando una conducta activa que favorezca una aproximación y acercamiento en los intereses de las partes (art. 13. 1 y 2). De lo anterior se deduce que son las partes y no el mediador las que organizan el procedimiento de mediación y pueden determinar la participación de los hijos menores de edad, pero también que en aplicación del principio del interés superior del menor el mediador puede mostrar a los padres la conveniencia o no de que participen los menores, sin suplir ni reemplazar la voluntad de los padres, expresando la necesidad de su participación y las ventajas que conlleva, y organizando la mediación explicando el método que se adoptará para incluir la participación de los menores (Vázquez, 2015)⁹⁶.

En la participación de los hijos menores en mediación familiar hay que considerar los factores de edad, capacidad y madurez que determinen su concreta autonomía de razón y decisión, por lo que el profesional mediador deberá realizar una valoración previa de la inclusión del menor en el procedimiento de mediación o la conveniencia de actuar mediante representante legal (habitualmente padres, que tienen límites en su representación en los derechos de personalidad de le menor, de acuerdo con art. 162 CC) o defensor, y establecer el marco adecuado para su desarrollo comprobando la voluntariedad de su participación y la comprensión por el menor de los objetivos y contenidos de la mediación, siguiendo unas directrices bien asentadas y extremando las cautelas para eludir los inconvenientes, garantizando también la confidencialidad

⁹⁶ Ha sido defendido por una gran parte de mediadores y doctrina que la decisión de incluir o no a los hijos en la mediación ha de corresponder, en todo caso, a los padres, y no puede imponerse por el mediador. Así lo expresa en sus obras Trinidad Bernal (2017) o Marín Suárez (2005), que es firme partidaria de la participación de los menores en mediación por decisión de ambos padres, considerando en el caso de los adolescentes su presencia como imprescindible.

de lo expresado por el menor, y poder desarrollar los beneficios de todo tipo que puede aportar al menor su participación (Calleja, 2014). En el mismo sentido se expresa Vázquez (2015) resaltando la importancia de preparar la participación del menor trabajando con cuidado las entrevistas, realizando un encuadre predefinido de su participación, y la exigencia de formación adecuada y cualificación en el trabajo con niños, que es un requisito del mediador reiterado en la doctrina (Beloso, 2017); siendo favorable a la inclusión de los menores en mediación, comenta que el éxito de la mediación parte de la individualización de los casos y del abordaje singularizado de cada uno de ellos compartiendo la opinión, como Calleja (2014), de Cárdenas (2000) de que la participación de los menores en la mediación ha de ser "opcional y ordenada". Opcional porque la participación de los menores ha de ser una decisión consensuada de ambos padres, con apoyo del mediador y la opinión favorable del menor; y ordenada, porque ha de organizarse previamente, desarrollando un esquema consistente de intervención para el menor, sistematizado y definido.

Conclusiones

La participación de los hijos en los conflictos familiares gestionados mediante los procedimientos de mediación es una cuestión debatida desde comienzos de este siglo en España, pero que a pesar del desarrollo de la mediación familiar, en tiempo, magnitud y ámbitos, no hay unos criterios definidos sobre la participación de los menores en mediación familiar, como ocurre en el ámbito educativo y de justicia restaurativa de menores, lo que indica la existencia de dificultades para su definición y concreción. En ello influyen muchos factores como son que no en todos los conflictos pueden tener la misma implicación los menores, y cabe distinguir en este sentido dos grandes grupos de conflictos familiares: los referidos a ruptura matrimonial o de pareja con hijos y los conflictos intergeneracionales, es decir, conflictos horizontales y verticales (Villagrasa, 2019); la amplitud del marco cronológico de la menor edad, que impide generalizaciones sin tener en cuenta este factor, y que ha llevado a exponer distintas posiciones a los especialistas sobre las edades en que los niños/as pueden participar en las decisiones que les afectan y qué tipo de participación pueden realizar. En este ámbito no caben generalizaciones, sino la concreción individual, y ocasiona una mayor dificultad en su expresión legal, que tiende a que las normas sean abstractas y generales, por lo que el derecho se ha movido de la general incapacidad de obrar del menor de edad a un progresivo reconocimiento evolutivo en el ejercicio de su capacidad jurídica, con disposiciones específicas sobre edades, con especial reiteración de la edad de 12 años en varios cuerpos legales para ejercer el derecho a ser oído, pero introduciendo estándares correctores como su grado de madurez, que puede justificar el adelanto de edad en el ejercicio de sus derechos de personalidad y algunos actos jurídicos.

Cabe constatar que la LOPJM ya contempla la participación del menor en todos los procesos administrativos y judiciales, y en mediación, como un derecho incluido dentro del ámbito de la realización del interés superior del menor, como principio general de nuestro ordenamiento que impregna la legislación y la práctica judicial y jurídica, que no puede quedar en una mera declaración retórica sino que tiene que implementarse en la práctica de la mediación.

No señala la LOPJM una edad mínima de ejercicio del derecho de participación del menor, lo que permite una diversidad de posibilidades y formas de participación adecuadas a la edad y evolución individual del menor, pero esta participación hay que compaginarla con las características y principios del procedimiento de mediación. Para ello, ya que el procedimiento de mediación es voluntario y lo organizan las partes (arts. 6 y 8 Ley 5/2012), hay que contar con la voluntad de los padres, preferiblemente por consenso, para incluir a los hijos en el proceso de mediación, instando esta participación la persona mediadora explicando las ventajas y organizando las intervenciones de los hijos (art. 13 Ley 5/2012) con antelación, que deberán contar con el consentimiento informado del menor y garantizar su confidencialidad, diseñando los distintos pasos que se van a seguir en el procedimiento y la metodología a seguir adaptada a las características del menor y las concretas circunstancias familiares.

Para ello es necesario que los profesionales mediadores cuenten con una formación adecuada y específica en el tratamiento de conflictos con menores, y también sería conveniente la formación de los padres para que se produzca un cambio de visión de los hijos para hacerlos participar presencialmente en ejercicio de sus derechos y capacidad, en beneficio en definitiva del mantenimiento de unas relaciones familiares pacíficas en un espacio como la mediación que propicia el encuentro y la cooperación.

Referencias

- Belloso, N. (2017). La concreción del interés (superior) del menor a partir de los conceptos jurídicos indeterminados: la ¿idoneidad? de la mediación familiar. En Facultad de Derecho de la Universidad de Alcalá (Ed.), *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad de Alcalá: Vol.X-2017* (pp. 1-42). Madrid: Dykinson.
- Bernal, T. (2005). Mediación extrajudicial. *Cuadernos de Derecho Judicial*, (5), 11-50.
- Calleja, M. B. (2014). La intervención de los menores en la mediación familiar en supuestos de ruptura de la pareja progenitora. *Revista Internacional de Mediación (RIM)*, (1), 24-55.
- Cárdenas, E. J. (2000). *La Mediación en conflictos familiares*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Cobas, M. E. (2020). Menores y mediación en el ámbito familiar. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, (13), 734-769.
- Díaz, J. (2009, Abril). *Mediación con menores: límites jurídicos para su aplicación*. Comunicación presentada en las III Jornadas “Menores en edad escolar: Conflictos y Oportunidades del Colegio de Abogados de las Islas Baleares, Palma de Mallorca.
- López, A. (2022). El papel de la mediación familiar en el ámbito de la protección de menores. En J. L. Argudo (Coord.), *Mediación y derecho aragonés* (pp. 141-167). Madrid: Editorial Reus.
- Maldonado, M. (2021). La protección del interés superior del menor en los procesos de mediación. *Gabalex: Revista del Gabinete Jurídico de Castilla-La Mancha*, (25), 376-440.

Suares, M. (2002). *Mediando en sistemas familiares*. Buenos Aires: Paidós.

Vázquez, E. (2015). El papel de los hijos menores en el proceso de mediación familiar. *Revista de Derecho de Familia*, (67), 79-115.

Villagrasa, C. (2019). Los menores en los procesos de mediación. En J. L. Argudo (Dir.), *Mediación y tutela judicial efectiva: La justicia del Siglo XXI* (227-241). Madrid: Reus.

RUPTURA DE PAREJA CONFLICTIVA DE LOS PROGENITORES: IMPACTO A LARGO PLAZO EN LOS HIJOS

Nerea González, Blanca Cea y Ramón Arce

Universidad de Santiago de Compostela

Introducción

La familia es el primer espacio en el que el niño socializa, siendo su papel determinante para su evolución. Asimismo, actúa como la primera red de apoyo y la más significativa, por ello debe promover un ambiente en donde se brinden los recursos necesarios para el buen desarrollo cognitivo, personal, emocional y socioafectivo de sus integrantes (Suárez y Vélez, 2018). En los últimos años, la estructura familiar ha ido evolucionando, existiendo en la actualidad una gran diversidad de tipologías de familia. Un cambio significativo viene de la mano de la ruptura de pareja, representando un giro drástico en diferentes aspectos de la vida de las personas a nivel legal, emocional, económico, etc.; y constituyendo un proceso que puede tener una duración indeterminada fundamentalmente en función de si existe mutuo acuerdo o de si ésta es elevada a un litigio contencioso (Whittaker, 2018). Kaslow (2013) entiende la ruptura de pareja como un proceso que se inicia antes de la separación física. En este sentido, la autora señala varias etapas, cada una de ellas caracterizadas por indicios cognitivos, emocionales y conductuales que posibilitan diferenciar entre: a) divorcio legal, acompañado de sentimientos de autocompasión o indefensión; b) divorcio económico, con sentimientos predominantes de confusión, furia, tristeza o soledad; c) divorcio coparental, cuyos sentimientos propios en esta etapa hacen referencia a la preocupación por los hijos y al miedo a perderlos; d) divorcio social o comunitario, con sentimientos específicos de indecisión, tristeza, curiosidad, excitación, esperanza o resignación; y e) divorcio espiritual o religioso, es decir, conseguir la aceptación de la comunidad religiosa (la iglesia y Dios), a partir del acercamiento a sacerdotes o acudiendo a lugares religiosos. Estas etapas se configuran a su vez en tres momentos, *antes de la ruptura* de la pareja, caracterizada por una etapa cognitivo-emocional en la que destaca el sentimiento de insatisfacción, y que deriva en el momento denominado *durante la ruptura* con el divorcio legal. El tercer momento que marca el final del proceso se caracteriza por una etapa de adaptación a la nueva situación en la que las personas redefinen su identidad, se acomodan al nuevo estilo de vida, son capaces de apoyar a los hijos/as para superar la situación, e incluso pueden iniciar otras relaciones de pareja. La duración de este proceso ha sido objeto de estudio (i.e., Ahern et al., 2011; Hetherington y Kelly, 2003; Kaslow y Schwartz, 1987) no pudiendo llegar a una conclusión general, por ser muy diversas las variables que afectan a la superación del duelo y a la recuperación del proceso. Del mismo modo que la literatura ha investigado el impacto del proceso de ruptura de pareja en los implicados, existe un gran interés por estudiar los efectos que ello acarrea en los hijos e hijas. Al respecto, una gran parte de las investigaciones

han encontrado que la ruptura de pareja de los progenitores genera consecuencias negativas en los niños, niñas y adolescentes⁹⁷ (i.e., Corrás et al., 2017; Martínón et al., 2017; Mitchell et al., 2021; Rudd et al., 2018; Sánchez y Bolaños, 2018; Smith-Etxeberría y Eceiza, 2021; Seijo et al., 2016). Este proceso de ruptura, y más cuando es contencioso, produce alteraciones en el ejercicio de la parentalidad que pueden convertirse en estresores de mala adaptación de respuestas neuropsicobiológicas de los hijos, generando un deterioro en la salud física y mental infantil (Martínón et al., 2017; Roizblatt et al., 2018). Además, los NNA cuyos progenitores se han separado o divorciado con alto nivel de conflicto, frente a los hijos de progenitores no divorciados, tienen una mayor probabilidad de presentar, entre otras: alteraciones de tipo emocional, como depresión o ansiedad; problemas de conducta o de comportamiento, que suelen manifestarse a través de conductas disruptivas, comportamientos en el hogar, en la escuela y con sus iguales; problemas de salud física, como por ejemplo obesidad; y menor rendimiento académico, dificultades académicas y/o abandono escolar (Brummet y Bussey, 2017; Corrás et al., 2017; Gómez et al., 2017; Hinojo et al., 2020; Martínón et al., 2017). Asimismo, también es importante tener en cuenta la edad de los hijos e hijas durante la ruptura de pareja de los progenitores, pues el impacto puede variar en función de la etapa evolutiva en la que se encuentren (Núñez et al., 2017). Algunas de las investigaciones (i.e., Amato, 2001) muestran que los efectos son más negativos cuando el divorcio sucede en etapas más tempranas; otras reflejan que el efecto es peor en la adolescencia (García, 2018; Muñoz-Kiehne, 2017). Sin embargo, lo que expone la literatura es que los NNA que experimentan la ruptura de pareja de los progenitores durante la infancia, el impacto y consecuencias del mismo trasciende hasta la etapa adulta (Vederhus et al., 2021; Villanueva y Gomis-Pomares, 2021). De hecho, la vivencia de experiencias adversas en la infancia actúa como un factor de riesgo ante el desarrollo de trastornos afectivos en la adultez, siendo el divorcio el más común (Sands et al., 2017). De esta forma, se han llevado a cabo investigaciones para analizar los efectos a largo plazo del divorcio de los progenitores. Por ejemplo, en un estudio realizado por Roper et al., (2020), se compararon los efectos del divorcio con las relaciones íntimas en la adultez, obteniendo que está relacionado con un bajo nivel en la calidad de las relaciones sociales y que se manifiestan, entre otros, a partir de actitudes negativas hacia el matrimonio y la falta de compromiso en las relaciones sentimentales. Esto puede sugerir que la experiencia del divorcio de los progenitores conlleva en los NNA un aprendizaje de métodos inapropiados de expresividad en la intimidad y emociones con un elevado nivel de conflicto. Del mismo modo, existe evidencia de que la ruptura de pareja de los progenitores provoca en los hijos efectos emocionales negativos a largo plazo; siendo más propensos a presentar niveles altos de depresión y ansiedad en la adultez. De esta forma, varias investigaciones confirman que la ruptura de pareja de los progenitores en la infancia puede actuar como un factor de riesgo para la manifestación de alteraciones internalizantes, como la depresión (Bohman et al., 2017; Miralles et al., 2021; Radetzki et al., 2021; Tullius et al., 2021; Westermair et al., 2018); o ansiedad (Miralles et al., 2021; Sands et al., 2017).

⁹⁷ En adelante nos referiremos a los niños, niñas y adolescentes con el acrónimo NNA.

En el presente trabajo nos interesamos por estudiar el impacto psicoemocional de la ruptura de pareja de los progenitores experimentada por los NNA mientras son menores de edad y evaluado en la edad adulta. Concretamente, nos centramos en: 1) conocer el proceso de la ruptura de pareja de los progenitores, obteniendo información sobre aspectos como la causa del cese de la convivencia de la pareja y, en ese caso, cuál era la edad del participante en aquel momento; 2) conocer la presencia de alteraciones internalizantes en los participantes y su interferencia en las diferentes esferas de su vida; 3) analizar la posible relación entre las problemáticas halladas en los adultos y la vivencia de la ruptura de pareja de los progenitores en la infancia y; 4) concienciar sobre las consecuencias de la ruptura de pareja en la infancia y su evaluación en el desarrollo adulto. Partiendo de los planteamientos anteriores, establecemos dos hipótesis de estudio. En primer lugar, se propone que los adultos que han experimentado la vivencia de la ruptura de pareja de sus progenitores siendo NNA presentarán, frente a aquellos adultos que se han criado en familias intactas, mayor probabilidad de manifestar alteraciones internalizantes, concretamente depresión y ansiedad. En segundo lugar, se plantea que no existen diferencias en función del sexo de los participantes.

Método

Participantes

En este estudio participaron un total de 411 personas adultas, 192 que experimentaron la ruptura de pareja de sus progenitores y 219 con familias intactas. En la distribución por sexo, un 66.9% fueron mujeres y un 33.1% hombres. La edad de los participantes oscila entre 18 y 47 años ($M=21.57$; $DT=4.01$). En relación con el nivel de estudios, 394 participantes realizan estudios universitarios ($M=1.76$; $SD= 0.827$), siendo la mayoría (el 51.1%) procedentes de la Universidad de Santiago de Compostela. Respecto al estado civil de los adultos, el 87.59% de la muestra son solteros. Asimismo, las edades más señaladas en las que los participantes experimentaron la ruptura de pareja son a los 10 y a los 16 años ($M=10.35$; $SD=6.28$). Dado que la edad media de este grupo en el momento de la evaluación es de 22.23 ($DT=4.7$), han pasado una media de 11.88 años desde el divorcio de sus progenitores. Finalmente, de los 192 adultos que experimentaron la ruptura de pareja de los progenitores, la causa más señalada del cese de convivencia es el divorcio, con un total del 47.92%. A efecto de este estudio, se procedió a eliminar aquellos casos en los que el cese de la convivencia fue por fallecimiento de algún progenitor ($n=23$), por motivos laborales ($n=22$), por separación temporal ($n=1$) y también aquellos que señalaron por otros motivos ($n=4$). En total se eliminaron 50 casos, quedando la muestra del grupo ruptura de pareja conformado por 142 participantes.

Instrumentos

Para recoger los datos correspondientes, en este caso se utiliza un cuestionario (ver Anexo 1) que se aplica a los adultos participantes. El cuestionario contiene los siguientes apartados:

a) *Datos personales* (sexo, fecha de nacimiento, edad, ocupación, nivel de estudios, estado civil).

b) *Historia familiar*. Si ha habido o no convivencia de los padres y motivo del cese de la misma (motivos laborales, fallecimiento, separación judicial, divorcio, ruptura de pareja u otros motivos). Además, se evalúa la relación con el progenitor custodio y no custodio después de la ruptura y en la actualidad mediante un formato de respuesta tipo Likert 1-5 (muy mala, mala, regular, buena o muy buena).

c) Para evaluar el estado psicoemocional se aplicó el SCL-90-R (Derogatis, 2002) conformado por un total de nueve dimensiones primarias y tres escalas globales de malestar psicológico, así como también por 7 ítems adicionales con de relevancia clínica.

Procedimiento

Para poder llevar a cabo este estudio, en primer lugar se pidió la colaboración de adultos que vivieron la ruptura de pareja de sus progenitores siendo menores de edad. Dicha colaboración se solicitó mediante anuncios en lugares con alto tránsito de personas, especialmente en los contextos universitarios de Galicia (Coruña, Santiago de Compostela y Vigo) y, concretamente, en bibliotecas, aulas, cafeterías y lugares reservados para anuncios. También se informó por redes sociales (como Instagram y WhatsApp) y mediante el contacto directo con personas que experimentaron dicha situación. A quienes mostraron disponibilidad para participar se les explicó la finalidad del cuestionario y la utilización de los datos - únicamente para fines de investigación- y, tras obtener su consentimiento, se les aplicó el cuestionario. Cabe tener en cuenta que en todo momento se les resolvió a los participantes las dudas y cuestiones de interés que manifestaron, tanto a través de las redes sociales, mediante correo electrónico o de forma presencial.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se aplicó una metodología descriptiva a través del cálculo de frecuencias y porcentajes. Para comparar las dimensiones del SCL-90-R y la vivencia del cese de la convivencia de pareja de los progenitores (SI/NO), se ejecutó la comparación de medias a través de la prueba t de Student para muestras independientes. También se llevaron a cabo análisis en función del sexo. Se ejecutó un análisis multivariante tomando como variables dependientes las dimensiones clínicas del SCL-90-R, el sexo y la ruptura de pareja como factores fijos. Se analizó el tamaño del efecto mediante la *d* de Cohen, cuyos parámetros se establecen entre 0.20 (pequeños), 0.50 (medios) y 0.80 (grandes) (Cohen, 1992). Todos los análisis se han realizado a través del programa estadístico IBM SPSS Statistics versión 25.

Resultados

Los resultados (tabla 1) indican la existencia de diferencias significativas en las dimensiones del SCL-90-R en función de haber experimentado, siendo menor de edad, la ruptura de pareja de los progenitores, manifestando estos mayores niveles de Somatización, Obsesión, Sensibilidad interpersonal, Depresión, Ansiedad, Hostilidad, Ansiedad fóbica, Ideación paranoide, así como en los índices globales de severidad GSI, PST y PSDI.

Tabla 1

t de Student para muestras independientes en función de la ruptura de pareja de los progenitores

Dimensión	M_{ruptura}	DT_{ruptura}	M_{no-ruptura}	DT_{no-ruptura}	t	P	gl	D
Somatización	.95	.70	.74	.56	2.96	.003	253.8	0.33
Obsesión	1.27	.94	1	.62	3.18	.002	359	0.33
Sensibilidad interpersonal	1.02	.77	.97	.73	0.59	.043	359	0.06
Depresión	1.12	.78	.88	.74	2.86	.004	289.16	0.31
Ansiedad	.83	.67	.63	.61	3.01	.003	359	0.31
Hostilidad	.77	.74	.65	.63	1.52	.003	280.45	0.17
Ansiedad fóbica	.47	.64	.30	.44	2.76	.048	279.45	0.30
Ideación paranoide	.96	.77	.80	.7	2.03	.043	359	0.21
Psicoticismo	.53	.56	.44	1.14	0.9	.367	359	0.10
GSI	.91	.59	.73	.55	2.99	.003	359	0.31
PST	43	20.3	38.3	19.2	2.22	.027	359	0.23
PSDI	1.9	1.44	1.6	.45	2.38	.018	159.28	0.28

Nota: $M_{ruptura}$ = Media del grupo con ruptura de pareja de sus progenitores; $DT_{ruptura}$ = Desviación típica del grupo con ruptura de pareja de sus progenitores; $M_{no-ruptura}$ = Media del grupo sin ruptura de pareja de sus progenitores; $DT_{no-ruptura}$ = Desviación típica del grupo sin ruptura de pareja de sus progenitores.

De esta forma, podemos interpretar los resultados de las variables significativas de la siguiente forma (véase tabla 1). En las dimensiones que conforman el SCL-90-R, se puede observar que las puntuaciones obtenidas por los adultos con ruptura de pareja de los progenitores son más elevadas que los adultos que no han vivido esta experiencia en: *Somatización* ($M_{ruptura}=0.95$; $M_{no-ruptura}=0.74$; $p<.05$), es decir, presentan más malestar que surge de la percepción de disfunciones corporales cardiovasculares, gastrointestinales, respiratorias y de otros sistemas con fuerte mediación del sistema nervioso autónomo, como dolores de cabeza, musculares, y otras manifestaciones somáticas de ansiedad; *Obsesión* ($M_{ruptura}=1.27$; $M_{no-ruptura}=1$; $p<.05$) que incluye síntomas característicos del síndrome obsesivo compulsivo, como pensamientos, acciones

e impulsos que son vivenciados como involuntarios, indeseados, irresistibles, egodistónicos o imposibles de controlar; *Sensibilidad Interpersonal* ($M_{ruptura}=1.02$; $M_{no-ruptura}=.97$; $p<.05$), esto es, aquellos participantes del grupo de ruptura tienen más sentimientos de inferioridad e inadecuación personal, en especial cuando se comparan con sus iguales, con mayor tendencia a la auto-despreciación e incomodidad durante las relaciones sociales y a manifestar expectativas negativas sobre las interacciones interpersonales; *Depresión* ($M_{ruptura}=1.12$; $M_{no-ruptura}=.88$; $p<.05$), indicativa de alteraciones de tipo depresivo, estado de ánimo disfórico, falta de motivación, poca energía vital, sentimientos de desesperanza e ideaciones suicidas, relatos somáticos y cognitivos de la depresión; la dimensión *Ansiedad* ($M_{ruptura}=.83$; $M_{no-ruptura}=.63$; $p<.05$) que incluye la presencia de signos generales de ansiedad tales como nerviosismo, tensión, ataques de pánico o miedos, y en *Ansiedad fóbica* ($M_{ruptura}=.47$; $M_{no-ruptura}=.30$; $p<.05$) indicativo de una respuesta persistente de miedo (a personas específicas, lugares, objetos o situaciones) que en sí misma es irracional y desproporcionada en relación con el estímulo que la provoca, lo que hace que la persona desarrolle una conducta de evitación o escape del estímulo atemorizante. Los síntomas de esta dimensión se centran en las manifestaciones más disruptivas de la conducta fóbica, varios de los cuales son típicos de la agorafobia (miedo a los espacios abiertos, multitudes y lugares públicos). Los resultados también indican puntuaciones más elevadas en *Hostilidad* ($M_{ruptura}=.77$; $M_{no-ruptura}=.65$; $p<.05$) que hace referencia a pensamientos, sentimientos y acciones característicos del estado afectivo negativo caracterizado como rabia o ira; y en *Ideación paranoide* ($M_{ruptura}=.96$; $M_{no-ruptura}=.80$; $p<.05$) indicativa de presencia de distorsiones cognitivas típicas de comportamientos paranoides, tales como desórdenes en el pensamiento proyectivo, suspicacia, temor a la pérdida de autonomía, grandiosidad, centralidad y delirios. Respecto a los índices globales, los participantes del grupo de ruptura arrojan puntuaciones más elevadas en *GSI* ($M_{ruptura}=.91$; $M_{no-ruptura}=.73$; $p<.05$), indicador del nivel actual de la severidad del malestar; en *PST* ($M_{ruptura}=.43$; $M_{no-ruptura}=.38.3$; $p<.05$) indicador de la amplitud de la sintomatología presentada por los participantes de este grupo; y en el índice *PSDI* ($M_{ruptura}=1.9$; $M_{no-ruptura}=1.6$; $p<.05$) de malestar positivo.

Aunque los resultados encontrados sugieren tamaño de efecto pequeño, éstos apuntan a que los adultos que han experimentado la ruptura de pareja de sus progenitores durante la niñez presentan un impacto emocional más negativo, incluso cuando han transcurrido más de 11 años tras el divorcio. De esta manera, se permite aceptar la primera hipótesis que planteamos, que afirmaba que: “*H1: Los participantes que vivieron la ruptura de pareja de sus progenitores siendo niños, presentarán más alteración psicoemocional en comparación con la población general*”. Por lo tanto, se puede establecer que la vivencia de la ruptura de pareja de los progenitores actúa como un factor de riesgo para el desarrollo de trastornos emocionales de los hijos, trascendiendo hasta la adultez. En relación al sexo, no se encuentran diferencias significativas en ninguna de las dimensiones en función de haber experimentado o no la ruptura de pareja de los progenitores. De esta forma, se deduce que las consecuencias negativas en el estado psicoemocional de los participantes no guardan relación con el sexo de los mismos, sino con el hecho de haber experimentado o no la ruptura de

pareja de sus progenitores. Estos resultados permiten aceptar la segunda hipótesis que planteamos previamente, la cual afirmaba: “H2: No se encontrarán diferencias entre hombres y mujeres”.

Discusión

Previamente a la discusión de los datos, se han de tener en cuenta las limitaciones de este estudio. Así, se ha de señalar que, aunque el objeto es analizar el impacto de la separación de los progenitores en la vida adulta, la muestra de participantes estuvo formada fundamentalmente por jóvenes y universitarios, lo cual implica un sesgo en su composición que podría tener implicaciones de cara a generalizar las conclusiones a la población comunitaria adulta. Teniendo presente esta cuestión, los resultados encontrados en este trabajo, en la misma línea que otras investigaciones (Miralles et al., 2021; Sands et al., 2017; Tullius et al., 2021), permiten afirmar que la ruptura de pareja de los progenitores puede actuar como un factor de estrés tóxico cuya vivencia y efectos experimentados en la infancia se extrapolan a la edad adulta, repercutiendo en diferentes aspectos de la vida personal. Al respecto, de las nueve dimensiones psicoemocionales del SCL-90-R evaluadas, se ha obtenido que en ocho de ellas los adultos con vivencia de ruptura de pareja de los progenitores puntúan más elevado que los adultos pertenecientes a familias intactas, concretamente en *Somatización*, *Obsesión*, *Sensibilidad interpersonal*, *Depresión*, *Ansiedad*, *Hostilidad*, *Ansiedad fóbica*, e *Ideación paranoide*. De esta forma, se aprecia una relación significativa entre haber experimentado la ruptura de pareja de los progenitores y presentar una mayor alteración a nivel psicoemocional (Radetzki et al., 2021; Westermair et al., 2018). Apoyando la información en estudios anteriores, Auersperg et al., (2019), manifiestan que los efectos de la ruptura de pareja de los progenitores interfieren negativamente en la salud mental de los adultos, analizando variables como la depresión, ansiedad e ideación suicida. Este resultado va en la dirección de lo encontrado por Sands et al., (2017), quienes establecen una fuerte y clara asociación entre la experiencia de la ruptura de pareja de los progenitores en la infancia y el padecer depresión en la adultez. En otra investigación longitudinal llevada a cabo por Hald et al., (2020), se expone que la ruptura de pareja está relacionada con un rango más elevado de consecuencias psicológicas negativas, destacando entre ellas la sintomatología ansiosa, depresiva y somática. Asimismo, en un estudio llevado a cabo en la misma línea que este trabajo, Seijo et al., (2010) analizaron los efectos de la ruptura de los progenitores en la salud física y psicoemocional de los hijos utilizando muestra de jóvenes universitarios, en el que concluyen la existencia de diferencias significativas entre los participantes con ruptura de pareja de los progenitores de los adultos con familias intactas en los indicadores de: Ansiedad, Somatización, Ira, Fobia, Paranoia, Psicoticismo, y los índices globales PST y GSI. Sin embargo, los resultados encontrados en nuestro estudio e investigaciones anteriores van en contradicción con el trabajo de Leys et al., (2020), quienes evidenciaban que la ruptura de pareja de los progenitores no tiene efectos significativos en el nivel de sintomatología ansiosa-depresiva de las personas adultas y, en caso de haberlo, el impacto sobre la salud mental disminuye a lo largo del tiempo siendo casi mínimo en la adultez; si bien cabe tener en cuenta que este estudio cuenta con grandes limitaciones debido principalmente a la baja muestra utilizada.

En relación al sexo de los adultos, en investigaciones como la de Roper et al., (2020) no se han encontrado diferencias significativas entre hombres y mujeres en variables psicoemocionales como la depresión, ansiedad y estrés. Estos resultados son congruentes con los hallados en este estudio, pues a partir del análisis multivariante el tamaño del efecto ha sido realmente bajo. Estos resultados sugieren que aquellos adultos que han vivenciado la ruptura de pareja de los progenitores, independientemente de su sexo, experimentan una mayor alteración emocional, debido a la situación de conflicto -y más cuando es contencioso-, de los progenitores. Por su parte, autores como Auersperg et al. (2019) exponen en su estudio los posibles mecanismos causantes de dichas alteraciones psicoemocionales en los adultos que experimentaron la ruptura de pareja de sus progenitores, como por ejemplo: 1) la teoría del apego que, por una parte sostiene que el separarse de una figura de apego (como lo puede ser un padre o una madre) puede provocar inseguridades que están ligadas a la depresión; y, por otra parte, vincula la ansiedad con los diferentes estilos de apego con los progenitores; 2) consecuencias sociales y económicas, pues la familia, como fruto de la ruptura, puede sufrir desventajas económicas que provoquen que el NNA tenga un bajo estatus económico y derive en efectos negativos para su desarrollo psicológico y educativo, lo que incrementa, al mismo tiempo, el riesgo de presentar problemas de salud mental en la adultez; además, a nivel social, puede existir estigmatización hacia el divorcio, dependiendo de la religión o de la sociedad general y; 3) perspectiva neuropsicológica, a partir de la cual el divorcio puede actuar como un episodio de estrés crónico presente en la vida del NNA, lo que sugiere una reducción dendrítica y pérdida de espinas en el hipocampo y en la amígdala medial, así como también una expansión de dendritas en la amígdala basolateral que produce un desequilibrio del eje hipotálamo-pituitario-suprarrenal; estas interrupciones en la conectividad de la frontoamígdala se han relacionado con una variedad de alteraciones psicoemocionales, como es en el caso de la depresión y la ansiedad.

Los resultados de este trabajo plantean la importancia y necesidad de intervenir con los NNA que se encuentran en situación de ruptura de pareja de los progenitores, así como con los propios progenitores, al ser su rol principal. Al respecto, se sabe que no es el divorcio en sí mismo el responsable del impacto a largo plazo en la salud de las personas, sino la exposición al alto conflicto que con frecuencia acompaña a estas situaciones (Fariña et al., 2020). Durante todo el proceso, la pareja -especialmente si tienen hijos-, pueden sentirse culpables y mantener cogniciones y sentimientos contradictorios, convirtiéndolos en muchos casos en personas vulnerables a nivel personal y, más específicamente, en su rol como progenitores. Toda esta carga emocional y sentimientos negativos convierten el proceso de ruptura de pareja en un enfrentamiento personal que va en aumento y, en la mayor parte de los casos, trasciende a los hijos (i.e., Hetherington y Stanley-Hagan, 1997; Lorenz et al., 1996). Es por ello que el proceso de ruptura de pareja no sólo tiene consecuencias negativas en los NNA, sino también en los progenitores. Sin embargo, en este último caso, no se le ofrece el apoyo y ajuste necesario que permita su reequilibrio y mejora personal tras la situación, sino que en cierto modo se le exige que, a pesar de todo, ejerzan una parentalidad y coparentalidad positivas. Por ello, desde la administración se deberían promover más acciones y mecanismos públicos que brinden el apoyo y ayuda

profesional durante el proceso de ruptura de pareja -tanto a los progenitores como a los hijos- para que se reduzcan los efectos negativos derivados, como el conflicto interparental y las prácticas parentales inadecuadas, y se fomenten aspectos favorables como la parentalidad y coparentalidad positivas (Kelly, 2012; Sandler et al., 2020). Un ejemplo es el programa de *Ruptura de Pareja, no de Familia* (RPNF) implementado en 2001 de forma pionera desde la Facultad de Psicología de la Universidad de Santiago de Compostela (Fariña et al., 2002). Este programa se ha sometido a evaluación científica, siendo los resultados obtenidos positivos y significativos (Novo et al., 2019). Sin embargo, mientras los programas (como el expuesto previamente) no tengan un carácter universal y sean suficientes, los operadores jurídicos -principalmente jueces, abogados y psicólogos jurídicos y forenses-, y otros profesionales como médicos o profesores, no podrán actuar de forma multidisciplinar como agentes terapéuticos para los progenitores e hijos en situación de ruptura de pareja.

Referencias

- Ahern, A.; Bennett, K., Kelly, M., y Hetherington, M. (2011). A qualitative exploration of young women's attitudes towards the thin ideal. *Journal of Health Psychology, 16*(1), 70-79. <https://doi.org/10.1177/1359105310367690>
- Amato, P. (2001). Children of divorce in the 1990s: An update of the Amato and Keith (1991) meta-analysis. *Journal of Family Psychology, 15*(3), 355-370. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.15.3.355>
- Auersperg, F., Vlasak, T., y Barth, A. (2019). Long-term effects of parental divorce on mental health-A meta analysis. *Journal of Psychiatric Research, 199*, 107-115. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2019.09.011>
- Bohman, H., Låftman, S.B, Päären, A., y Jonsson, U. (2017). Parental separation in childhood as a risk factor for depression in adulthood: a community-based study of adolescents screened for depression and followed up after 15 years. *BMC Psychiatry, 17*(1), 117. <https://doi.org/10.1186/s12888-017-1252-z>
- Brummet, H.I., y Bussey, K. (2017). The mediating role of coping self-efficacy beliefs on the relationship between parental conflict and child psychological adjustment. *Social Development, 26*(4), 753-766. <https://doi.org/10.1111/sode.12241>
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155-159. <https://doi.org/0033-2909/92/53.00>
- Corrás, T., Seijo, D., Fariña, F., Novo, M., Arce, R., y Cabanach, R. G. (2017). What and how much do children lose in academic settings owing to parental separation? *Frontiers in Psychology, 8*, 1545. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01545>
- Derogatis, L. R. (2002). *SCL-90-R*. Manual. Madrid, España: TEA Ediciones.

- Fariña, F., Novo, M., Arce, R., y Seijo, D. (2002). Programa de intervención “Ruptura de pareja, no de familia” con familias inmersas en procesos de separación. *Revista de Psicología Clínica, Legal y Forense*, 2(3), 67-85.
- Fariña, F., Vázquez, M. J., Novo, M., Seijo, D., y Arce, R. (2020). Programas psicoeducativos de apoyo a la familia en ruptura de pareja. In F. Fariña & P. Ortuño (Eds.), *La gestión positiva de la ruptura de pareja con hijos* (pp. 277-288). Valencia, Spain: Tirant lo Blanch.
- García, J. (2018). El hijo de padres separados o divorciados. *Pediatría Integral*, 22(4), 165-172. Recuperado de: <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2018-06/el-hijo-de-padres-separados-o-divorciados/>
- Gómez, O., Martín, L., y Ortega-Ruíz, R. (2017). Conflictividad parental, divorcio y ansiedad infantil. *Pensamiento Psicológico*, 15(2), 67-78. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI15-2.cpda
- Hald, G.M., Cipric, A., Overup, C.S., Stulhofer, A., Lange, T., Sander, S., Gad Kjeld, S., y Strizzi, J.M. (2020). Randomized controlled trial study of the effects of an online divorce platform on anxiety, depression, and somatization. *Journal of Family Psychology*, 34(6), 740-751. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/fam0000635>
- Hetherington, E. M., y Kelly, J. (2003). *For better or for worse: Divorce reconsidered*. WW Norton & Company.
- Hetherington, E.M., y Stanley-Hagan, M.S. (1997). The effects of divorce on fathers and their children. En M. Lamb (Eds.). *The role of the father in child development* (pp. 191-211). New York: Wiley.
- Hinojo, F.J., Arias, S.M., Campos, M.N., y Pozo, S. (2020). Impacto del divorcio en el rendimiento académico de los hijos. *Innovación e investigación educativa para la formación docente*. Andalucía, España: Dykinson.
- Kaslow, F. (2013). *Divorce fathers and their families: Legal, Economic and Emotional Dilemmas*. Nueva York: Springer.
- Kaslow, F. W., y Schwartz, L. L. (1987). *The dynamics of divorce: A life cycle perspective*. Brunner/Mazel.
- Kelly, J. (2012). Risk and protective factors associated with child and adolescent adjustment following separation and divorce: social science applications. En K. Kuehnl y L. Drozd (Eds), *Parenting plan evaluations: Applied research for the family court* (pp. 49-84). New York, NY: Oxford University Press.
- Leys, C., Arnal, C., Kotsou, I., Van Hecke, E., y Fossion, P. (2020). Pre-eminence of parental conflicts over parental divorce regarding the evolution of depressive and anxiety symptoms among children during adulthood. *European Journal of Trauma & Dissociation*, 4(1), 6. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.ejtd.2019.02.005>

- Lorenz, F. O., Simons R. L., y Chao, W. (1996). Family structure and mother's depression. En R. L. Simons y Asociados (Eds.), *Understanding differences between divorced and intact families: Stress, interaction, and child outcome* (pp. 65-75). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Martinón, J. M., Fariña, F., Corras, T., Seijo, D., Souto, A., y Novo, M. (2017). Impacto de la ruptura de los progenitores en el estado de salud física de los hijos [Impact of parental breakup on the physical health of children]. *European Journal of Education and Psychology*, *10(1)*, 9-14. <https://doi/10.1016/j.ejeps.2016.10.002>
- Miralles, P., Godoy, C., e Hidalgo, M. D. (2021). Long-term emotional consequences of parental alienation exposure in children of divorced parents: A systematic review. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, *40(11)*, 5247-5255. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02537-2>
- Mitchell, E. T., Whittaker, A. M., Raffaelli, M., y Hardesty, J. L. (2021). Child adjustment after parental separation: Variations by gender, age, and maternal experiences of violence during marriage. *Journal of Family Violence*, *36*, 979-989. <https://doi.org/10.1007/s10896-021-00252-x>
- Muñoz-Kiehne, M. (2017). *El divorcio según las etapas del desarrollo de los niños*. ED Nuestros Niños.
- Novo, M., Fariña, F., Seijo, D., Vázquez, M. J., y Arce, R. (2019). Assessing the effects of an education program on mental health problems in separated parents. *Psicothema*, *31(3)*, 284-291. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2018.299>
- Núñez, C.S., Pérez, C., y Castro, M. (2017). Consecuencias del divorcio-separación en niños de edad escolar y actitudes asumidas por los padres. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, *33(3)*, 296-309. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252017000300003&lng=es&tlng=es.
- Radetzki, P. A., Deleurme, K. A., y Rogers, S. M. (2021). The implications of high-conflict divorce on adult-children: Five factors related to well-being. *Journal of Family Studies*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13229400.2020.1754277>.
- Roizblatt S., Arturo, Leiva F., Valentina M., y Maida S., Ana Margarita. (2018). Separación o divorcio de los padres. Consecuencias en los hijos y recomendaciones a los padres y peditras. *Revista Chilena de Pediatría*, *89(2)*, 166-172. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062018000200166>
- Roper, S.W., Fife, S.T., y Seedall, R.B. (2020). The intergenerational effects of parental divorce on young adult relationships. *Journal of Divorce & Remarriage*, *61(4)*, 249-266. <https://doi.org/10.1080/10502556.2019.1699372>

- Rudd, B., Holtzworth-Munroe, A., D'Onofrio, B., y Waldron, M. (2018). Parental relationship dissolution and child development: The role of child sleep quality. *Sleep Research Society*, 42(2), 1-38. <http://dx.doi.org/10.1093/sleep/zsy224>
- Sánchez, T., y Bolaños, I. (2018). El trabajo conjunto de profesionales del derecho y la psicología: una forma de minimizar las consecuencias negativas del divorcio en los hijos. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 18(1), 31-40. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7165684.pdf>
- Sandler, I., Wolchik, S., Mazza, G., Gunn, H., Rein, J. Y., y Porter, M (2020). Randomized effectiveness trial of the new beginnings program for divorced families with children an adolescent. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 49(1), 60-78. <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1540008>
- Sands, A., Thompson, E. J., y Gaysina, D. (2017). Long-term influences of parental divorce on offspring affective disorders: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 218, 105-114. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.04.015>
- Seijo, D., Fariña, F., Corrás, T., Novo, M., y Arce, R. (2016). Estimating the epidemiology and quantifying the damages of parental separation in children and adolescents. *Frontiers in Psychology*, 7, 1611. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01611>
- Seijo, D., Novo, M., Carracedo, S., y Fariña, F. (2010). Efectos de la ruptura de los progenitores en la salud física y psicoemocional de los hijos. *Revista Galega de Cooperación Científica Iberoamericana (Galician Journal of Iberoamerican Scientific Cooperation)*, 19, 16-21. Recuperado de: <https://www.usc.gal/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/uforense/descargas/Efectos-de-la-ruptura-de-los-progenitores-en-la-salud-fisica-y-psicoemocional-de-los-hijos.pdf>
- Smith-Etxeberria, K., y Eceiza, A. (2021). Parental divorce, interparental conflict, and parent-relationships in Spanish young adults. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 37(1), 1-9. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.37.1.343041>
- Suárez, P., y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20), 173- 198. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Tullius, J.M., De Kroon, M., Almansa, J., y Reijneveld, S.A. (2021). Adolescents' mental health problems after parental divorce, not before, and persist until adulthood: a longitudinal trails study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30(2), 313-325. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01715-0>
- Vederhus, J.K., Timko, C., y Haugland, S.H. (2021). Adverse childhood experiences and impact on quality of life in adulthood: development and validation of a short difficult childhood questionnaire in a large population-based health survey. *Quality of Life Research*, 30(6), 1769-1778. <https://doi.org/10.1007/s11136-021-02761-0>

- Villanueva, L., y Gomis-Pomares, A. (2021). The cumulative and differential relation of adverse childhood experiences and substance use during emerging adulthood. *Child Psychiatry and Human Development*, 52(3), 420–429. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01029-x>
- Westermair, A.L., Stoll, A.M., Greggerson, W., Kahl, K.G., Hüppe, M., y Schweiger, U. (2018). All Unhappy Childhoods Are Unhappy in Their Own Way-Differential Impact of Dimensions of Adverse Childhood Experiences on Adult Mental Health and Health Behavior. *Frontiers in Psychiatry*, 23(9), 198. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2018.00198>
- Whittaker, R.M. (2018). Estadísticas, Informes de causas y consecuencias de la Ruptura del Matrimonio que termina en Divorcio y efectos que causan en la familia. *Revista ESPILA*, 1(1), 1-3. <https://dx.doi.org/10.12795/rea.2021.i41.01>

MEDIACIÓN Y PUEBLO GITANO. SU RELEVANCIA EN LA CULTURA Y LEY GITANA Y EN EL CICLO MATRIMONIAL

Carlos Giménez Romero* y Leticia García Villaluenga**

* *Catedrático de Antropología de la Universidad Autónoma de Madrid. Cofundador de DEMOSPAZ,*

***Titular de Derecho civil de la Universidad Complutense de Madrid. Presidenta de CUEMYC*

Introducción

El conflicto y su mediación, o arbitraje, son realidades transhistóricas y universales, estando presentes (en muy diferentes formas) en todas las épocas, sociedades, pueblos y culturas. En este capítulo lo abordamos con relación al pueblo gitano y su devenir actual: sus continuidades, diversidades y cambios, y lo hacemos en dos niveles: uno general, mostrando la relevancia de la mediación/arbitraje en el conjunto de la cultura y ley gitana, y otro, particular, mostrando su potencialidad y necesidad en un ámbito tan relevante, cambiante y diverso como es el de las pautas y costumbres en el ciclo matrimonial gitano⁹⁸.

En base a esas temáticas y objetivos, hemos estructurado este trabajo en tres apartados. Comenzaremos con una visión de conjunto del ámbito de la ley gitana, como parte sustantiva de la cultura gitana, haciendo una primera consideración general sobre la fuerte presencia de la mediación y el arbitraje en el tratamiento de la conflictividad.

Tras ello, consideremos algunos de los ámbitos de esa cultura y de ese derecho, precisamente, uno de los de mayor cambio interno y, por lo tanto, donde irremediamente hay – junto a usos y costumbres compartidas- pareceres, desajustes, tensiones y algunos conflictos: nos referimos a la institución y ritos del matrimonio gitano. Respecto a ese ámbito de relaciones, valores y prácticas, analizaremos las etapas del ciclo matrimonial, el valor y lugar central de la virginidad de la mujer en dicho rito y lo relativo a pautas culturales como *pedimiento*, *ajuntamiento* y *ajuntaora*.

Tras la visión de conjunto y la del ámbito específico, en el apartado tercero, expondremos una serie de reflexiones sobre la regulación de la conflictividad en la cultura y comunidad gitana, desarrollando más a fondo lo que anteriormente solo quedó esbozado. El hilo conductor de ese tercer apartado será, por un lado, la afirmación del enorme interés y valor de la praxis gitana en resolución de conflictos, y su aportación a la cultura de paz, y por otro lado la necesidad de disponer de una visión compleja, no cayendo en un mundo con intensos procesos de diversificación y cambio, ni en culturalismos ni en esencialismos.

⁹⁸ No abordamos aquí – por no ser la temática del capítulo- las ricas y variadas experiencias de servicios de mediación intercultural, comunitaria, familiar, escolar y sanitaria...que desde mediados de la década de los noventa vienen poniéndose en marcha desde distintas entidades y fundaciones (Secretariado Gitano, Barró o El Fanal, varias de ellas englobadas en la Red Artemisa), Esperamos, eso sí, que este trabajo les pueda ser útil en su valiosa y necesaria tarea

Ley gitana y mediación

La trascendencia que la ley gitana tiene como esencia cultural y de identidad del pueblo gitano, viene vinculada a lo que, en palabras de Diego Fernández-Jiménez (2019,), constituye la *Romipén*: “los gitanos españoles tienen derecho a la *Romipén*, al conocimiento y divulgación de los elementos culturales que los identifican” (p. 156). Tal como señala el autor en su rigurosa tesis doctoral - *Una respuesta a la cuestión gitana. Reflexiones jurídico-constitucionales sobre una minoría cultural española* - la Constitución de 1978 (CE) no hace ninguna referencia al Pueblo Gitano, ni a ninguna otra minoría territorial o cultural, aunque sí reconoce la existencia de una pluralidad de Pueblos españoles con diferentes culturas. Por ello, afirma que la protección constitucional de la cultura de los gitanos españoles queda amparada, entre otros artículos, en el art. 46 de la CE, basándose en dos premisas fundamentales: los gitanos son españoles y existe una cultura gitana (Fernández- Jiménez, 2019)⁹⁹.

Compartimos con Fernández-Jiménez (2019) que “La *Romipén* (gitanidad) siempre ha sido defendida por los gitanos españoles. La existencia de la histórica *Ley gitana*, que se aplicaba en los más variados ámbitos (*matrimonial*, mercantil, penal...), ha sido un hecho evidente a través de los siglos, siendo uno de sus postulados fundamentales la defensa de la identidad gitana frente a cualquier tipo de asimilación” (p. 127)¹⁰⁰. En efecto, como indica el autor, “las raíces culturales que suelen justificar la existencia de un Estatuto personal son siempre más fuertes en aquellas minorías que por no ser territoriales desarrollan internamente unos factores de protección colectiva muy fuertes” (Fernández- Jiménez, 2019, p. 127).

Una aproximación sintética a la ley gitana

A lo largo de los siglos, el Pueblo Gitano se ha ido dotando de un conjunto de normas para regular su convivencia, considerándolas la base de su identidad colectiva y confiando a ellas su propia supervivencia, a modo de “garantía de permanencia como pueblo” (Vega,1997). En opinión de este autor, “estas normas constituyen un verdadero «cuerpo legislativo» no escrito jamás, pero no por ello menos completo y útil. Son un conjunto de normas que gozan del respaldo y la aceptación absoluta del conjunto de la población gitana, cuyo espíritu ha sido, y es, hacer posible la convivencia pacífica entre los miembros de la comunidad, regulando los aspectos fundamentales de la vida social y económica de sus miembros, siempre que esas relaciones sociales o económicas afecten a otros gitanos” (Vega, 1997, p.3)

Actualmente, las leyes gitanas, que tienen un “carácter único y propio”, siguen formando parte de la forma de vida del pueblo gitano, aunque sólo les afecten a ellos (Torres, 1999). En el mismo sentido se expresa Crespo (2001) al apuntar que “podemos situar el código de la ley gitana en el ámbito de las relaciones entre los propios gitanos. Así pues, puede haber actos punibles que lo serán si han sido realizados por gitanos y

⁹⁹ Del estudio de esta trascendental tesis doctoral, puede extraerse, entre otras cuestiones, fundamentación jurídica, histórica y social de la protección constitucional a la cultura del pueblo gitano.

¹⁰⁰ El énfasis es añadido de los autores

dirigidos contra miembros de la misma etnia. Mientras que, si estos mismos actos se realizan contra individuos externos a ella, es más discutible tal punibilidad” (p. 62).

Las leyes gitanas, como normas *autoimpuestas*, requieren ser respetadas y, en paralelo y de modo similar a las que dicta el Estado, se espera que sean cumplidas, conllevando, en su caso, la sanción correspondiente. Esta se hace eficaz, más que por los medios coercitivos existentes, de los que legalmente carecen, a través “del consenso de la comunidad con relación a esas normas; - es decir, se basa en- la conformidad del conjunto de los individuos con las «Leyes Gitanas» ...- por ello- la misma presión social de la comunidad sobre el que no las cumple es la mejor garantía” (Vega, 1997, p. 3). Los encargados de hacer prevalecer la ley son los “*tíos*” o “*jefes*”, ya que se trata de una justicia comunitaria, al recaer ésta en sus propios miembros, cobrando los mayores un papel crucial en la aplicación de las leyes gitanas al estar “presididas” por ellos (Crespo, 2001; Santiago, 1997).

El hecho de que la cultura gitana sea ágrafa ha dado lugar a un cuerpo de leyes no escritas, lo que en modo alguno implica que éstas no existan o no sean válidas para el pueblo gitano. Esta cuestión, al decir de Crespo (2001), tiene notable trascendencia, al configurarse la ley gitana como una herramienta cultural, ya que precisamente “los medios legitimados son los que provienen de la transmisión oral del conocimiento. Ello implica que solo algunos de los miembros de este grupo son los que ostentan la sabiduría y, en consecuencia, el poder. Si el individuo gitano es concebido como un sujeto en continuo aprendizaje, aprendizaje derivado de estar con y entre los suyos, no tendrían sentido unas leyes que fueran escritas y que cualquier miembro pudiera ponerlas en ejecución...” (p. 65).

En todo caso, apunta Santiago (1997) “al ser las leyes orales, los límites que marcan la diferencia entre lo que es ley (regla impuesta, de obligado cumplimiento) y lo que es norma o costumbre (práctica de uso común entre los miembros de un grupo), son a menudo difusos”. Al amparo de estas leyes, señala la autora, “son considerados como delitos cuestiones tales como: • El robo o el engaño a otro gitano. • Abandonar a la familia en trances difíciles. • Invadir los límites del territorio de una familia "contraria". • Delatar a otro gitano. • No cumplir con las leyes impuestas por un consejo de ancianos”.

Respecto a las consecuencias derivadas del incumplimiento de las leyes, y en proporción al carácter y gravedad de la infracción cometida, señala la autora que “pueden ir desde la agresión física, a la prohibición de pisar determinado territorio o a la expulsión del grupo familiar al que se pertenece (el llamado “destierro”)”. Queda patente, en todo caso, la doble imposición de sanción respecto de este colectivo (la estatal y la que se retribuye al infractor/a por el pueblo gitano). La importancia que el pueblo gitano reconoce a “sus leyes”, se plasma en expresiones como la siguiente, según lo expresa Vega (1997): “Uno es gitano en la medida que acepta y cumple las leyes gitanas, porque esas leyes han probado ser buenas y positivas para el conjunto del pueblo...todo lo que significa desprestigio y daño para nuestro pueblo está fuera de las leyes gitanas, y los que lo provoquen se excluyen automáticamente”.

Este mismo autor señala en lo referente a la utilidad de las normas gitanas en la resolución de sus conflictos: “Las «leyes» gitanas tienen su razón de ser en hacer posible la solución de los conflictos lógicos en cualquier grupo por la vía pacífica. Cuando se produce la violencia entre gitanos es cuando o bien la «ley gitana» no ha intervenido o bien cuando lo ha hecho y es incapaz de imponerse. La violencia no es patrimonio de los gitanos, como tampoco lo es de ningún grupo específico, sino que es patrimonio de la especie humana. Por tanto, cuando se producen enfrentamientos entre gitanos, no es como consecuencia de las normas, sino como consecuencia del fracaso de éstas en un conflicto concreto”.

Del mismo parecer es Crespo (2001) quien afirma que “la cultura gitana tiene una serie de disposiciones estructurales para resolver los conflictos de interés de un modo ordenado, impidiendo así que éstos desemboquen en confrontaciones perturbadoras. *“La ley gitana se convierte así en una costumbre o norma propia que ordena los más mínimos actos de la vida práctica. Esta es la manera de defender la integridad de su patrimonio cultural”*(p. 62).

Y añade: “Las leyes tienen un efecto sancionador de los actos considerados antisociales de una manera que podríamos denominar “distributiva”, es decir no importa quién de los miembros enfrentados tenga mayor culpa, sino que se intenta en la medida de lo posible que ambos “bandos” se puedan ver beneficiados: uno no carga la culpa y otro queda exento” (Crespo, 2001, p. 63).

La relevancia de la mediación/arbitraje en la cultura y ley gitana: su lineamiento con la Cultura de Paz

Abundando en esa cuestión, afirma Crespo (2001) con respecto a la gestión mediadora del conflicto: “Lo importante cuando se imparte justicia entre los gitanos es evitar el conflicto; es un ejemplo claro de mediación...La definición de grupo está relacionada con los procesos de categorización y comparación social. El caso de la ley gitana es un claro ejemplo de ello...La proliferación de medidas alternativas que impliquen la resolución de conflictos, la mediación entre partes, es la definición propia del sistema de Justicia gitano...” (pp. 63-64).

En efecto, *la mediación* es un tema emergente que comparte valores con procesos de solución de conflictos imbricados en la cultura gitana. Esta institución tiene un corto pero intenso recorrido en nuestro país en el ámbito legal (leyes autonómicas desde 2001, Ley nacional de mediación en asuntos civiles y mercantiles desde 2012- Ley 5/2012 (García-Villaluenga y Vázquez de Castro, 2013), e, incluso, Proyectos de Ley en trámite como el de Medidas de eficiencia procesal del servicio público de justicia, entre otros (García-Villaluenga y Vázquez de Castro, 2019). También ha tenido un desarrollo exponencial en el ámbito judicial, en las Administraciones públicas, en las Universidades¹⁰¹, que estudian su naturaleza y alcance y forman a los profesionales que la desempeñan y, en fin, en la sociedad.

¹⁰¹ Hay que poner en valor a este respecto el trabajo realizado por la CUEMYC en la elaboración del documento que recoge las competencias para ser persona mediadora. Puede visualizarse en <https://cuemyc.org/wp-content/uploads/2020/06/Las-competencias-para-la-formacio%CC%81n-de-la-persona-mediadora.pdf>

La mediación extiende sus beneficios a múltiples ámbitos y contextos, siendo los familiares uno de los más idóneos para su aplicación. En efecto, “Este sistema colaborativo y no adversarial de gestión y resolución de conflictos tiene en los conflictos familiares un campo especialmente abonado de desarrollo, ya que se adapta inmejorablemente al perfil de los mismos en pro de la continuación de la familia, a pesar de que la estructura de la misma se modifique tras dicho conflicto” (García-Villaluenga 2006, p. 137). En opinión de la autora, la mediación familiar “amén de ser considerada como un instrumento de paz social, de apoyo a la familia y de protección de los hijos menores, con la capacidad de promover la participación ciudadana en la Administración de justicia y fundamentada en la autocomposición, se conceptúa como un proceso voluntario, extrajudicial, complementario, a pesar de que puede utilizarse en evitación de la vía jurisdiccional, para la solución de conflictos familiares”.

Sin embargo, el alcance de esta figura, añade, va más allá, ya que ha de concebirse, también como “una forma de entender las relaciones humanas, utilizando, en ese proceso que facilita la comunicación, un conjunto de técnicas que contribuyen a que el conflicto se transforme, y, en ocasiones, pueda llegarse a acuerdos que por ser generados por las partes y, por tanto, queridos exclusivamente por ellas, tienen un mayor índice de cumplimiento que si son, simplemente, propuestos por un tercero y aceptados” (García-Villaluenga, 2006).

Retomando los procedimientos de solución de disputas en la cultura del pueblo gitano (en un modelo de intervención entre la mediación y el arbitraje), y respecto a las situaciones límite que llevan vinculadas medidas de destierro, señala Crespo (2001) que “En los procesos mediadores, se sigue una gradación hacia situaciones de mayor gravedad; éstas últimas llevan consigo las prácticas del destierro que pueden tener un carácter temporal o permanente. Las que adquieren un carácter temporal, algunos meses, han sido producidas por reyertas sin sangre.

Cuando las situaciones alcanzan mayor grado de gravedad, el caso de los delitos de sangre, y no es suficiente la intervención de los propios Tíos, se buscan otros de gran prestigio y que no pertenezcan a los grupos de parentesco en litigio. Estos actúan con el reconocimiento de las partes en disputa, y si el tío en cuestión pertenece a un clan con gran poder, su sentencia se dictará rápidamente, y difícilmente dejará de cumplirse” (p. 64).

Y si todos esos procedimientos no han sido operativos, lo pautado es lo que sigue: “Puede ocurrir que los problemas sean de máxima gravedad, entonces difícilmente pueden arreglar(lo) los tíos, es la fuerza del propio grupo de parentesco quien tiene que castigar al grupo de parentesco de donde haya salido la ofensa, dándole el castigo correspondiente a la ofensa realizada. Es después de esta resolución por la fuerza, cuando se provoca la participación de todos los tíos disponibles para evitar que siga la contienda. Por ello, cuando hay delitos con sangre, cuando hay muertos, no se puede arreglar la situación. Se impone el destierro de por vida e implica a toda la familia, son los llamados “contrarios” (Crespo, 2001, p. 64).

El ciclo matrimonial gitano: tradición, diversidad y cambio

La cultura, como una de las expresiones más genuinas de cohesión de los seres humanos, cobra en el pueblo gitano especial sentido a través de “...su lengua, *las leyes gitanas y el compendio de tradiciones, costumbres y ritos*... que el conjunto de los gitanos reconocen y aceptan como propias, en la medida que son expresiones de su vida cotidiana” (Vega, 1997, p.4).

Lugar central de la familia y el matrimonio en la ley y cultura gitana

Uno de los hitos esenciales en la vida del pueblo gitano es el relativo al matrimonio, como origen de la familia y expresión del parentesco. La trascendencia que tiene la institución familiar en la configuración y perpetuidad del pueblo gitano se puede entender del siguiente modo en palabras de Juan de Dios Ramírez-Heredia (2005), jurista y personalidad muy relevante en el mundo gitano: “hablar de la familia es hablar de lo más sagrado de nuestras vidas, en la familia se encuadra la esencia de la gitanidad” (p. 187).

El ordenamiento jurídico español prevé para la celebración del matrimonio unos requisitos que, por tratarse de un contrato *ad solemnitatem* (es decir, la forma que la ley dispone para llevarlo a cabo condiciona la validez del mismo), no se extienden directamente por analogía a los que la ley gitana reconoce. Así, la unión de una pareja a través de una boda celebrada por el rito gitano no ha sido reconocida por el legislador como una de las formas establecidas en el art. 49 del C.C. válidas para contraer matrimonio, al contrario de lo dispuesto para formas religiosas tales como las celebradas por la Iglesia católica, Evangélica, Islámica o Judía. Y, aunque ciertamente la inscripción en el Registro Civil del matrimonio civil y también del religioso sea meramente declarativa y no constitutiva, dicha inscripción es necesaria para el pleno reconocimiento de los efectos civiles del matrimonio. Por ello, si una pareja celebra su unión a través del rito gitano (boda gitana), en el caso de que quiera que la misma tenga todos los efectos civiles, necesitará también celebrarla conforme a la forma civil (u otra religiosa de las previstas) que prescribe el Código civil.

Aquí sólo queremos apuntar la trascendencia que esta cuestión tiene en torno al reconocimiento o no de los efectos legales que afectan al matrimonio celebrado por el rito gitano, vinculándolos fundamentalmente a la problemática que se ha planteado respecto a la prestación (en realidad a la negativa) de la pensión de viudedad por la Seguridad Social a personas que han contraído matrimonio de este modo, considerándolas, en el mejor de los casos, parejas de hecho¹⁰². Esta relevante cuestión – uno de cuyos casos fue la espita que

¹⁰² Podemos afirmar que se ha avanzado mucho en los últimos años en el reconocimiento del derecho a pensión de viudedad de las parejas de hecho, equiparándose al matrimonio, por *Ley 21/2021, de 28 de diciembre, de garantía del poder adquisitivo de las pensiones y otras medidas de refuerzo de la sostenibilidad financiera y social del sistema público de pensiones* (en vigor desde el 1 de enero de 2022 y que ha modificado la Ley General de Seguridad Social). Ello, siempre que se acrediten determinados requisitos: Que el fallecimiento haya sido posterior a 1 de enero de 2008. La Inscripción de la pareja de hecho en un registro de la Comunidad Autónoma o Ayuntamiento lugar de residencia o la formalización de documento público que conste constitución de pareja, en ambos casos con una antelación mínima de 2 años respecto a fallecimiento. Convivencia estable y notoria con carácter inmediato al fallecimiento del causante, con una duración ininterrumpida no inferior a 5 años. Que, durante el período de convivencia, ningún miembro de la pareja estaba impedido para contraer matrimonio ni tenía vínculo matrimonial con otra persona.

A pesar de ello, la Jurisprudencia del T Supremo parece presentarse con poca estabilidad respecto a la doctrina que fija, así, la Sentencia 372/2022, de 24 de marzo, en contra de lo establecido en la Sentencia 480/202, de 7 de abril, exige de

motivó la obra de Ramírez-Heredia (2005), *Matrimonio y boda de los gitanos y de los "payos"*. - ha dado pie tanto a importantes sentencias¹⁰³, como a amplia y diversa doctrina (p. e., Félix-Ballesta, 2003; Arp, 2010; Casas-Baamonde, 2019; Drummond, 2005; Escobar, 2012; Matia, 2011; Navarro, 1979; Pérez de la Fuente, 2008; Requena, 2010; Ramírez-Heredia, 2005; Rivero, 2009; Rojo-Torrecilla 2021), habiendo permitido todo ello no solo profundizar en lo relativo a ley y derecho gitanos, sino a llevar a cabo propuestas relevantes en un tema tan sensible como complejo.

Algunos temas centrales

En lo que puede entenderse, o acotar, como *ley gitana en torno al matrimonio*, se pueden destacar distintas cuestiones. Salmerón (2009) identifica entre los *elementos esenciales* de la cultura gitana, “la boda gitana, que implica el rito del pañuelo”. Por su parte, señala Asensio (2015) señala que “si la pareja claramente manifiesta haber mantenido relaciones sexuales vaginales, no será necesaria la confirmación de la pérdida de la virginidad y la pareja se considerará *ajuntada* o, lo que es lo mismo, casada según *la ley gitana*. En el caso de que los miembros de la pareja no estén seguros si sus prácticas sexuales han conducido a pérdida del virgo, o afirmen no haber mantenido relaciones sexuales, la chica *podrá ser revisada* para comprobar el estado de su "*honra*" o asegurar el hecho de "que esté entera", bien por alguna de sus propias abuelas, por una *ajuntaora*, o por una mujer de respeto de la comunidad” (Asensio, 2015, p. 244)¹⁰⁴

Detalla esta autora: “En caso de que de esta comprobación resulte la no-virginidad, los varones de ambas familias deberán negociar la aceptación de la consolidación de ese matrimonio, puesto que la honradez de la mujer quedará en entredicho, salvo que el varón reconozca haber sido él el primero en haber mantenido relaciones sexuales vaginales con ella. Una vez aceptado el matrimonio por ambas familias, se considerará que la pareja se ha "fugado" y, por tanto, *de acuerdo a la Ley Gitana, estarán ya casados*”¹⁰⁵(Asensio, 2015, p. 245)).

Señala la autora que, a pesar de ello, “es difícil establecer categorías concluyentes para la sociedad gitana, puesto que *cada familia va a tener su particular forma de entender la tradición y de interpretar las leyes*. En definitiva, el hacer de todos ellos es lo que configurará el crisol diverso de múltiples quehaceres y distintas formas de actuar, por lo que nadie tendrá el patrimonio del gitanismo y nadie podrá atribuirse la verdad absoluta de lo que suponen las claves culturales gitanas”¹⁰⁶ (Asensio, 2015, p. 247) (lo que implica que estamos ante un tema que no es pacífico y que en su interpretación y asunción genera conflictos.

nuevo a la pareja supérstite que acredite su unión con el causante mediante el *certificado de inscripción en el registro municipal o autonómico para tener derecho a la pensión de viudedad*.

¹⁰³ Véanse sentencias tan trascendentes como la S del TEDH de 8 de diciembre de 2009 asunto Muñoz Díaz c. España, que estimó el recurso interpuesto contra la STC 69/2007 de 16 de abril; Sentencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea el 16 de julio, en el asunto C-83/14; y más recientemente la S 1/2021 de 25 de enero, dictada por la Sala segunda del TC, que desestima el recurso de amparo interpuesto contra la sentencia dictada por el Pleno de la Sala Social del TS el 25 de enero de 2018.

¹⁰⁴ Énfasis añadido por los autores).

¹⁰⁵ Énfasis añadido por los autores

¹⁰⁶ Énfasis añadido por los autores

Propuestas que se han hecho

Una figura clave en estas cuestiones es la denominada “ajuntadora”. Sobre las propuestas que ha hecho la doctrina en torno a los requisitos para considerar el matrimonio por el rito gitano válido y que revelan la trascendencia que tiene la referida figura, traemos a colación la siguiente de Félix-Ballesta (2003) aunque en el matrimonio gitano “todo gire originariamente en torno a la prueba de la virginidad, la legislación española puede establecer otros formalismos como la emisión del consentimiento matrimonial de los consortes ante la presencia de la *adjuntadora o ajuntaora* y de dos testigos mayores de edad, como se señaló en la...ley de reconocimiento de efectos civiles del matrimonio celebrado al rito gitano; o bien ante la presencia del patriarca” (pp. 112-113).

En el mismo sentido, señala Ramírez-Heredia (2005) que “La “ajuntaora” cumple para nosotros, los gitanos, un papel trascendental que está por encima del que el ordenamiento jurídico reserva al párroco o al sacerdote asistente al matrimonio canónico, o a los ministros de otras religiones cuyos ritos matrimoniales han sido reconocidos por el Estado. Pero a efectos civiles, la “ajuntaora” de la boda gitana es simplemente el testigo privilegiado del deseo de los contrayentes de unirse en matrimonio. Y sobre ella no deben recaer mayores obligaciones de las que puedan hacerlo sobre otros agentes religiosos en circunstancias parecidas” (p.56)

Y, con respecto a la certificación matrimonial, añade Ramírez-Heredia (2005) que “Tampoco debería existir una dificultad insuperable en relación con la certificación, expedida por la “ajuntaora”, de la celebración del matrimonio gitano... podría ser la “ajuntaora” gitana, asistida de los testigos exigidos por la ley, quien diera fe en el Registro Civil de que, efectivamente, se había producido el consentimiento matrimonial, única acción capaz de producir un verdadero matrimonio” (pp.140-141).

A mayor abundamiento, y remarcando la trascendental función de la “ajuntadora”, téngase en cuenta la proposición de Ley “de reconocimiento de efectos civiles del matrimonio celebrado conforme al rito gitano” (Boletín Oficial de las Cortes de Aragón, número 60, año 2000), presentado por el Grupo Parlamentario Socialista de las Cortes de Aragón, en la que se disponía que “los gitanos que hayan contraído matrimonio conforme a su propio rito, podrán solicitar su reconocimiento mediante la inscripción en el Registro Civil del lugar de su celebración” (art. 2.1).

Y se concretaba de la siguiente forma: “Para ello, presentarán una declaración firmada por ambos contrayentes, la *Adjuntadora* y los dos testigos o padrinos ante quienes se haya prestado el consentimiento, en la que todos ellos, y bajo pena de falsedad en documento público, harán constar el hecho de haberse celebrado el matrimonio conforme al rito gitano, con expresión del lugar y fecha del mismo” (art. 2.2). Los grupos proponentes retiraron, finalmente, la proposición de Ley presentada en su día (BOCA, núm. 138, de 01/VI/2001, pág. 6167), y, en la actualidad, éste continúa siendo un tema controvertido por lo que pudiera conculcar derechos fundamentales, especialmente de personas menores de edad. Del mismo modo es fuente de conflictos también el modo de intervención de la “ajuntadora”, el cómo, el cuándo y quién ha de pedirla.

Características del matrimonio gitano

Comencemos por resaltar los rasgos y características más prominentes, sintetizando lo expresado por el antropólogo Gamella (2000) en su monografía sobre *el matrimonio gitano*. Como señala este autor, los gitanos/as se suelen casar de modo diferente a los denominados “payos”, afectando dichas diferencias “no sólo a aspectos formales, sino bien sustantivos...”. Entre los cinco elementos cruciales del sistema matrimonial de los gitanos, según Gamella (2000), la virginidad es uno de los más importantes.

Esos cinco elementos son:

- 1) matrimonio como necesidad, ínfima soltería;
- 2) matrimonio temprano, adolescente;
- 3) endogamia étnica (casarse entre gitanos); con el corolario de matrimonio consanguíneo (casarse con parientes);
- 4) matrimonio pronatalista;
- 5) virginidad de la novia (demostración pública).

Hay considerable consenso sobre este último punto, del que seleccionamos, entre muchos, dos estudios en profundidad, especialmente exhaustivos, relevantes y complementarios entre sí:

- Del antropólogo Gamella su monografía, pública en el año 2000, sobre *Mujeres Gitanas: Matrimonio y género en la cultura gitana de Andalucía.*, y
- Del estudioso gitano Antonio Torres, vicepresidente de Unión Romaní, su libro, de 1991, *Vivencias gitana* obra muy citada, y al que seguiremos en su serie de artículos sobre la boda gitana en la Revista *Tchatchipen* (1999).

Rito de paso, signo de la honra, demostración pública y marcador identitario

Con respecto a esta característica central, Gamella (2000) plantea que, entre los rasgos que parecen definir e identificar el matrimonio gitano, es “el alto valor concedido a la virginidad de la novia, que se traduce generalmente en una exigencia de demostración pública en ceremonias que suponen marcadores en un decisivo rito de paso y también formas de exaltación y reproducción étnica...el énfasis en la virginidad femenina, en su manifestación y “prueba”, en ritos como el de la “sábana” o el del “pañuelo”, tiene una gran trascendencia simbólica y ritual, sirviendo a menudo como un claro marcador identitario...” (p. 32).

Añadiendo: “Esta norma o ideal, condiciona todo el sistema de género de la minoría, y contribuye a considerar la femineidad como una condición peligrosa y su sexualidad *como amenazante* para sí, y para el grupo, hasta que es concentrada o recluida en el matrimonio...” (Gamella, 2000, p. 32)¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Énfasis añadido por los autores

Y añade Gamella una explicación del sentido no solo privado o íntimo de la relación entre los novios o esposos, sino público, esto es, de intensa relación entre familias: “La virginidad que aprecian los gitanos...sólo tiene real valor cuando se confirma su pérdida en el momento de la boda y como contrapartida en una transacción matrimonial que se “dona” de cara a la comunidad. Por eso, *la demostración de la virginidad de la novia es elemento central del casamiento gitano*, y tiene una parte de celebración y confirmación pública. O sea, no se trata sólo de que el novio quede convencido, pues no concierne sólo al ámbito privado, íntimo de la relación entre los novios o esposos, sino al *ámbito público* de la relación entre las familias de los novios y su *proyección social*” (Gamella, 2000, p. 112)¹⁰⁸

Cuestión de crucial interés es la conexión entre el valor central de la *honra* y el rito público de la comprobación de la virginidad: “La “*honra*” de la familia radica hoy para los gitanos, más que en ningún otro lugar real y simbólico en esa parte de la anatomía femenina. Y por eso, *los engaños, afrentas y faltas a los compromisos que conciernen ese aspecto, algunos de los que con más reiteración provocan dramáticos casos de violencia* y enfrentamiento, a veces, legal, seguidos de cadenas de venganza familiar ...” (Gamella, 2000, p. 112)¹⁰⁹

E insistiendo en el carácter público y en los beneficios que se esperan de esa demostración, añade este autor:” no es sólo el deseo de casarse con mujeres vírgenes lo que caracteriza a los gitanos, sino el *afán por demostrarlo y publicarlo acallando con eso murmuraciones, insultos y futuros insultos o reclamaciones* en una cultura extremadamente exigente o *desconfiada*, si se quiere, respecto a la castidad y la lealtad de las mujeres”. (Gamella, 2000, p.119)¹¹⁰

En ese complejo de elementos que acompañan a la virginidad y su comprobación – ligazón al gran valor de la *honra* y la honestidad, hecho público, acallar posibles rumores, lograr aceptación...- las mujeres y más concretamente las suegras y cuñadas juegan un papel protagonista: “Por eso *sorprende que los guardianes de la honra*, los que averiguan, vigilan y controlan a “la nueva mujer que entra en la casa” *no sean sus maridos, sino sus suegras y, en menor medida, sus cuñadas. Los límites y extremos de esas tendencias se aprecian sobre todo en los conflictos y situaciones de tensión, cuando las cosas “no van bien”*. Precisamente, el estudio de crisis, escándalos y rupturas de lo esperado sirven como atalaya estratégica para conocer los resortes de un sistema, de manera que suelen pasar desapercibidos cuando se cumplen los cánones”. (Gamella, 2000, p.119, énfasis añadido)¹¹¹.

En línea con ese destacado papel de las mujeres, se insiste en que son ellas las que garantizan ese derecho del marido: “En el caso de la vulneración del derecho del marido a la virginidad de la novia encontramos a menudo que la “*policía*” *familiar de este hecho corre a cargo de las mujeres*, sobre todo de la

¹⁰⁸ Énfasis añadido por los autores

¹⁰⁹ Énfasis añadido por los autores

¹¹⁰ Énfasis añadido por los autores

¹¹¹ Énfasis añadido por los autores

madre del novio. *Aunque se espere de los hombres el apoyo y el “brazo armado”, la atención y el control social es fundamentalmente femenina*” (Gamella, 2000, p.119, énfasis añadido)¹¹².

A menudo, estas cuestiones pueden ser fuente de conflicto que enfrenta a los miembros de las familias, ya que unos pueden sentirse vinculados por una interpretación más rígida u ortodoxa de la ley gitana, frente a otros miembros de la misma comunidad que consideran que la interpretación ha de ser más laxa. En todo ello, como se expone, las mujeres tienen un lugar primordial, incluso en la defensa de las tradiciones más férreas a modo de “guardianas del rito”, cuestión que, en muchos casos, no es vista del mismo por las nuevas generaciones de mujeres gitanas que reclaman otro papel para ellas, también en estos temas.

Protagonismo de la novia, premio del honor, sentimientos de alegría y gozo colectivo

Completemos todos esos elementos y significados de la virginidad y su control, desde el estudio antropológico social, con lo aportado por el estudioso gitano Torres (1999a, 1999b, 199c). Este autor, en su artículo sobre “*La boda gitana. Un rito cultural propio*” plantea también el carácter central de la cuestión de la virginidad: “...La ceremonia que conforma el rito de incorporación en el grupo gitano español se centra en la ejecución de la prueba de la virginidad de la novia. Y es por ello que la gitana iniciada se ve como eje central del rito, porque de ella va a depender que todos los esfuerzos propios y de la familia, sean premiados con el honor de toda la etnia, que la parentela adquiriera mayor honra y que los padres de los iniciados vean culminar su obra empezada cuando dichos iniciados nacieron” (Torres, 1999b, p. 23)

Torres trae a colación este testimonio: “Recordemos las palabras de una gitana cuando explica la obstinación de los padres gitanos: Ponen tal empeño en que sus hijas conserven la virginidad, como base fundamental para realizar un matrimonio válido, según los ritos gitanos...” (Torres, 1999b, p. 23).

Y prosigue: “Y no menos explícitos son algunos gitanos cuando tratan el tema de la mujer gitana dentro de la celebración en cuestión, afirmando que, en la ceremonia de la boda, cuyo momento principal es la comprobación de la virginidad de la joven, encuentra la mujer gitana uno de los momentos de mayor gloria de su vida. Por llegar a esa feliz demostración da por muy bien empleados los ratos de soledad y de vigilancia a que fue sometida” (Torres, 1999b, p.23).

Y continúa: “Ver la expresión de gozo en el rostro de sus padres y hermanos, en aquel momento crucial, es la mayor satisfacción que la joven gitana puede recibir porque sabe que ha sido fiel a uno de los mandamientos más importantes de la etnia gitana. Es consciente de que ella es la causa del orgullo de toda su familia y que, a pesar de la humildad de su vida, de las angustias pasadas cada día para poder sobrevivir y de las lágrimas que el destino le pueda tener reservadas, su felicidad no tiene límites porque ella es el centro de la reunión, el vergel admirado de todo el grupo étnico, y el orgullo de todo el Pueblo Gitano” (Torres, 1999b, p. 23).

¹¹² Énfasis añadido por los autores

Fases en el ciclo matrimonial

Ese ciclo en la vida personal y de la comunidad recorre tres etapas diferenciadas: a) la de los primeros contactos entre los pretendientes (*roneo*), b) la del compromiso y acuerdo entre familias (*pedía*) y, finalmente, c) la boda. No siempre se sigue esa pauta, pues la secuencia puede ser más complicada. Tras el contacto y el cortejo, y si surgen dificultades (dudas respecto a la virginidad, etc.) puede no irse al pedimiento, sino a la *fuga* de la pareja, si bien ambas vías pueden y suelen llevar a la celebración del compromiso de noviazgo (“si las cosas se hacen bien” entre las familias y la comunidad)¹¹³.

Como puede observarse, son etapas, en la estructura y secuencia, similares a las de la mayoría no gitana, si bien en las formas y contenido (usos, rituales, normas, símbolos) hay sustanciales diferencias. Y, aunque se acaba de esquematizar ese ciclo como pauta general, lo cierto es que hay numerosas variaciones según los casos, pues éstas dependen de distintos factores, siendo especialmente relevantes los tres siguientes: a) el carácter más o menos “tradicional” de las familias o, más precisamente, cómo entiendan la tradición y el grado en que se apeguen a ella, b) cuál sea la región, zona y grupo amplio de parentela o linaje de adscripción; y c) el nivel socioeconómico de las familias de los novios. No obstante, a pesar de esa diversidad (propia de todo rasgo cultural), es posible identificar los siguientes rasgos generales de esas fases recurrentes del ciclo matrimonial gitano:

El roneo o empezar a salir

Más o menos a los 14 o 15 años, o antes. Quedando y saliendo primero en grupos, se empieza a “ronear”; cuando el chico y la chica se conocen ya un poco, entonces se dan los teléfonos y contactos, y se hablan y escriben por varios días. Cuando se comunican mutuamente que se quieren ya empiezan la relación más formal y se piensa y planifica el pedimiento. Evidentemente, hoy día, con las nuevas vías telemáticas de contacto, todo esto adquiere nuevos rasgos, pero hay continuidad histórica en el sentido de que aún se está en un estatus social que no es el de noviazgo.

Torres (1999a) en “*La boda gitana I. Un rito cultural propio*” se refiere así al comienzo del ciclo: “...Por lo general, los gitanos jóvenes, a temprana edad, comunican a sus *dadé* el deseo de casarse. Después de tener, en la mayoría de los casos, el consentimiento indirecto de la pareja femenina elegida; esto si la elección está hecha por los iniciados. ...”(p. 21).

Y prosigue este autor: “Si los padres y los diferentes miembros de la unidad familiar no ven problemas graves en la elección realizada -nos referimos a que no haya contrariedad con la familia a la que pertenezca la gitana- acuerdan visitar a los padres de la futura nuera con la intención de pedirla para su hijo. Aunque la elección del futuro cónyuge es ahora casi siempre libre, los padres suelen dar su consejo sobre cuál es, a su juicio, la persona más conveniente e indicada. En términos generales, se aconseja que el futuro cónyuge sea un pariente o, al menos, alguien que sea conocido por la familia” (Torres, 1999a, p. 21).

¹¹³ Véase, sobre este punto el esquema de Gamella, 2000, sobre las “secuencias y rituales del casamiento gitano”.

La pedía

Con el tiempo, si se quieren, se decide efectivamente ir ya a la *pedía*. Tradicionalmente es el padre del chico el que toma/tomaba la iniciativa y se pone, o ponía, en contacto con el padre de la chica, pero una vez más también en esto hay variaciones. Tras la *pedía*, la pareja ya adquiere el estatus de novios; esto es, con la *pedía* realizada ya se está en la fase de noviazgo, lo que implica un nuevo estatus para los novios y un compromiso entre las familias.

Respecto al pedimento afirma Torres en sus artículos ya citados sobre la boda gitana: “El siguiente paso es el “pedimento de la novia”; lo realizan los padres del novio después de haber reunido a un cierto número de parientes cercanos y haberse presentado en casa del padre de la novia. Una vez allí, se les pregunta a los novios si se quieren y, en caso afirmativo, se fija el día de la boda y se celebra el acontecimiento con una fiesta” (Torres, 1999a, pp.21-22).

La boda

Gamella (2000) en el estudio citado, y centrado en la temática del matrimonio gitano, afirma: “La boda es una institución central en la reproducción de la identidad gitana, de su sentido de pertenencia, su control de la comunidad social. Aunque a nivel conductual y real las cosas puedan diferir considerablemente de lo que “marcan los cánones” o “la ley”, existe un modelo de boda gitana basado en un conjunto de procesos rituales ideales al que las concretas ceremonias intentan parecerse” (p. 146).

Y añade este autor respecto al casamiento y volviendo al lugar central de la honra y la virginidad: “Hay eventos decisivos en esta ceremonia, aunque giran en torno al rito central por el que se prueba y proclama la virginidad de la novia, que simboliza en gran manera la “honra” familiar” (Gamella, 2000, p. 146). En referencia a la boda gitana Gamella (2000) señala dos aspectos claves “...A lo largo de un siglo el énfasis sigue estando en dos factores cruciales: “sacar la honra” y celebrarlo públicamente. Es decir, verificar el elemento crucial de la transacción y pregonarlo, para después sellar con la fiesta gitana la unión y la institución de un nuevo vínculo y una nueva unidad. La fiesta para los gitanos es “banquete” y comensalidad, como para los payos, pero suele incorporar, mucho más que entre éstos, baile y cante, una expresión social de la alegría de intenso contenido espiritual y comunicativo. La celebración y la fiesta es otro motivo de diferenciación étnica” (p. 147).

Decididos los novios a casarse, comienzan los preparativos de la boda y el primer paso es, precisamente, el *ajuntamiento*, esto es, la comprobación de la virginidad, pureza u *honra* de la novia. Si el resultado del *ajuntamiento* es favorable, es decir, “cuando la honra se da”, se alza a los novios en hombros y se le canta el “*yeli*” para honrar a la novia.

El papel de los padrinos y madrinas de boda es fundamental. Al respecto, afirma Torres (1999c) “Además, podemos observar, dentro de una descripción extensa y detallada...que el padrino de bodas se elige, por lo general, entre los parientes de ambas familias. La madrina suele ser la mujer del padrino, ya que tanto

padrino como madrina de boda deben ser personas casadas” (p. 14). Respecto a los trajes y otros gastos: “Hay algunos gitanos ricos, cuyas novias visten tres o cuatro trajes durante el día de la boda. El número de trajes que el novio lleva es el mismo que el número usado por la novia. La contribución económica a la boda no es una obligación exclusiva de los padres, sino que se transmite y extiende a otros parientes cuando los padres no existen” (Torres, 1999c, p. 14). Tras la ceremonia, prosigue el banquete, y, tras cambiarse de vestido los novios, sigue la fiesta y juerga hasta altas horas, y por varios días, con rituales como la rotura de sus camisas por parte de los hombres, la entrega de regalos, la aportación ahí mismo de dinero para el viaje de novios, etc.

El pedimiento o la pedía

El *pedimiento* o la *pedía* es una fase del matrimonio gitano, un momento relevante, interfamiliar y social que da lugar a una ceremonia, celebración, ritual o fiesta, donde son protagonistas los novios y que es organizado por sus familias. Por lo tanto, hay que distinguir dos aspectos muy relacionados: el propio acto de *pedía* (la “petición de mano”, entre los no gitanos) y la celebración del acuerdo o compromiso.

Como se indicaba, el *pedimiento* o la *pedía* es un momento o fase dentro del matrimonio gitano y se refiere al comienzo de la relación formal y pública entre los dos novios. En su obra *Matrimonio y boda de los gitanos y de los “payos”* Ramírez-Heredia (2005) califica la *pedía* como el “comienzo del noviazgo gitano”: “El periodo de noviazgo, público y reconocido entre los gitanos, tiene lugar tras la celebración de la ceremonia del “pedimiento” o de “la pedía”, tal como lo denominan los gitanos de cualquier sitio de España” (Ramírez-Heredia, 2005, p. 204).

Se trata pues de una ceremonia, esto es, de un ritual, tratándose, según este autor, “de una formalidad idéntica a los esponsales que celebran los *gadyè*” (se refiere a los no gitanos o payos): “las familias de los novios se reúnen y celebran una fiesta que puede ser mayor o menor, según las posibilidades económicas” (Ramírez-Heredia, 2005, p. 204) De hecho, pueden verse en internet y las redes sociales numerosos videos de *pedidas* gitanas que han colgado sus protagonistas.

Desde luego, cada uno de esos rituales familiares tienen sus rasgos propios y singularidades, pero hay unas pautas o recurrencias. En la propia obra que comentamos, se dan cuenta de narraciones de *pedimientos* en distintos textos y en ellos se destacan elementos como:

- ❖ Intercambios de regalos o símbolos entre los novios tras el “sí, quiero” (por ejemplo, una rosa y un clavel, ofrecido por un padrino, normalmente un *tío* o persona mayor de respeto)
- ❖ Alabanza de las virtudes de ambos novios
- ❖ Exhortación al novio para que se comporte como un verdadero *rom* (hombre), y se desenvuelva bien para mantener a su descendencia
- ❖ Ubicación, del paso que se está dando, dentro de menciones a los valores y belleza del mundo y de la vida, y de la libertad como valor esencial del pueblo gitano.

El significado de este acto, paso y formalización, es relevante, en lo personal, familiar y comunitario, dado que: 1) afecta a la comunidad gitana (quien es informada pública y explícitamente, y participa en ello), 2) a los padres, pues están tomando un acuerdo interfamiliar y 3) a los propios protagonistas, pues les otorga un nuevo estatus. Lo sintetiza bien Ramírez-Heredia (2005) cuando indica: “Con este acto se trasmite al resto de la comunidad gitana que hay acuerdo en ese noviazgo, que los padres de ambos lo consienten y que los jóvenes ya están comprometidos” (p. 204).

Hay que advertir que esta práctica del *pedimiento* ha sufrido cambios a lo largo del tiempo y en sus manifestaciones acá y allá. Nada raro hay en ello, pues ocurre con el pedimiento gitano lo mismo que con otras muchas costumbres y rasgos culturales; todas las culturas, y entre ellas la gitana, son configuraciones dinámicas y cambiantes.

Ese cambio de la práctica del pedimiento lo expresaba así un grupo de jóvenes gitanos, en el contexto de una exposición sobre cultura gitana: “*Antiguamente* los pedimientos y las bodas los acordaban los padres, muchas veces antes de éstos pudiesen realizarse. *Actualmente las cosas han cambiado*. Cuando un chico y una chica se gustan, el chico se lo dice a su padre y si a éste le parece bien, se la “pide” al padre de esta chica. Este último normalmente le consulta a ella antes de dar respuesta. Es decir, que no empiezan a salir sin el consentimiento de los padres, hecho que se celebra en la fiesta del “pedimiento” “(citado por Ramírez-Heredia, 2005, p. 205).

Ese testimonio es de hace más de veinte años y hay que hacer notar que el proceso de cambio en general, y en particular en costumbres y rituales como el pedimiento, se ha ido intensificando en lo que llevamos de siglo. Máxime, con la intensificación de la individualidad, los cambios en la edad de contraer matrimonio, las alteraciones en los roles de género, la mayor presencia e independencia laboral y social de la mujer gitana, la mayor escolarización y libertad de las niñas y niños gitanos, así como en los cambios de las actitudes de los jóvenes. Todo ello, sin duda, ha ido alterando el conjunto de la cultura y, dentro de ella, pautas y prácticas como la del pedimiento. Ciertamente, ese cambio no es asumido ni vivido por igual por unos u otros segmentos del pueblo gitano: de nuevo, y al igual que en toda cultura, existe una diversidad o heterogeneidad interna.

Pedimento y revisión de la virginidad

Lo usual es que se realice al comienzo de la boda, pero puede darse, también, en el pedimento. Así, a veces en la pedida se “mira” a la joven (se lleva a cabo una revisión de la condición de virgen de la novia), generalmente, por la “ajuntaora”, o por la suegra, *en presencia de la madre y otras mujeres de ambas familias*, y, actualmente, también puede realizarse este acto por personal sanitario cuando lo solicite cualquiera de las partes interesadas, casi siempre, a petición de la futura suegra, en base a la idea de honra referida en este texto (Gamella p.129)¹¹⁴

¹¹⁴ Énfasis añadido por los autores

Y añade este mismo autor: “Es importante, sin embargo, destacar que, aunque en este caso puede haber circunstancias singulares, *el papel de la madre del novio es central*, siendo ella a menudo la que arregla, ordena y cuida de la honra de la familia en la nuera y es ella la parte interesada en los “controles” del valor de la novia...” (Gamella, 2000, p.129)¹¹⁵. Por su relevancia reproducimos un fragmento de la entrevista que Gamella, el antropólogo que venimos citando, hizo a una mujer gitana:

- Entrevistada: “... como *una boda no es un pedimento*; que la boda lo especial que tiene es que te sacan la rosa como dicen...el pedimento no, el pedimento es que sí, que saben que se van a casar, pero.... *Aunque, en los pedimentos hay gente que, que se lo mira*, si está virgen o no...”
- Entrevistador. ¿Conoces a gente que le hayan *mirado* cuando la pidieron?
- Entrevistada: “Mi cuñada misma (...) la mujer de mi hermano...”
- Entrevistador: ¿Y eso, porque quiso tu madre o por qué?
- Entrevistada: “No, que dijo la madre de la muchacha que...como era un forastero, que no se habían conocido mucho, que *para estar más tranquilos* si se iban o no, *porque habían dejado pasar un año*, pues, *para que no hablara la gente*, pues, la miraron, pero si llega a ser, que te digo yo, de un mes o dos meses, pues, no la hubieran mirado, pero como era un año...” (Gamella, 2000, pp.129 y 130)¹¹⁶.

Como venimos afirmando, además de presentarse conflictos interpersonales en torno a estos hechos (v.gr., madre e hija por la toma de decisión de cómo llevar a cabo la prueba del “dikló”) , también se producen conflictos intragrupalos (dentro de las propias familias, ya que no siempre tienen la misma consideración de todo lo que la boda ha de conllevar) e intergrupales (entre las distintas familias implicadas en el acto de la boda, por todo lo que acontece en las diferentes etapas y especialmente, la relativa a la prueba de la virginidad).

El ajuntamiento, la prueba y la ajuntaora

El *ajuntamiento* o “prueba del pañuelo” es el momento en el que se comprueba la virginidad de la novia, por lo que es un momento especial tanto para la novia gitana como para su familia y también, por sus efectos o consecuencias, para la familia del novio. Se encarga de ello la *ajuntaora*, una mujer llamada a tal efecto. Como se ha indicado previamente, si la novia es virgen, esto es cuando “*la honra se da*”, o cuando la novia “*ha honrado a la familia*”, es motivo de alegría, levantan a la novia y le echan almendras, y prosigue el ritual de la boda. En caso contrario, “*si no hay honra*” se cancela la boda.

La ajuntaora o picaora

Así refiere Torres (1999c) a esta figura: “...Tan pronto como la novia está vestida espera en la habitación la llegada de la especialista que va a realizar la operación. *A esta especialista también se le llama "ajuntaora"*,

¹¹⁵ Énfasis añadido por los autores

¹¹⁶ Énfasis añadido por los autores

aunque en algunos sitios también se les llama "picaora". Es invariablemente una mujer por lo general ya vieja" (p. 14)¹¹⁷.

La prueba: escenario, participantes y resolución

Respecto a la prueba y su realización, describe Torres (1999b): "...la ejecución de la prueba de la virginidad se hace en casa del padre de la iniciada; y la realiza una "picaora"; durante su trabajo están presentes todas las mujeres casadas de la parentela de ambos iniciados que quieran asistir, sólo puede limitar el número la estrechez del espacio; por ello siempre se escoge el habitáculo principal de la casa; *las testigos que no pueden faltar* son: las madres de los iniciados, la madrina y las esposas de los gitanos invitados que tengan mayor prestigio ante los gitanos" (p. 23)¹¹⁸.

"Las mujeres casadas les rodean. Una vez concluida esta parte de la ceremonia, la "ajuntaora" dice en voz muy alta: "juro a los muertos de la que sí no está de acuerdo en lo que se ha hecho no lo dice ahora". Por lo general, este juramento se repite tres veces. y de forma solemne. Inmediatamente después es, por lo general, el momento en el que todas las mujeres que están en la habitación arrojan con fuerza almendras bañadas, blancas o rosas sobre la novia. Al mismo tiempo comienzan a cantar "alboreás" o canciones de boda" (Torres, 1999c, p. 14).

Añade este autor: "La "picaora" y el resto de las mujeres presentes dan fe, después de la prueba realizada sobre el "diklo" de la virginidad de la iniciada; aquélla dice: "esta niña está como la trajo su madre al mundo", con lo que quiere decir que es virgen; inmediatamente después el resto de las testigos anuncian "la honra de la familia", con lo que los hombres presentes se rompen sus camisas como testimonio de alegría".

Tras la prueba: bailar a la novia y comienzo de la fiesta

Veamos dos descripciones de lo que ocurre tras la prueba, ambas por parte de Torres (1999c) y en diferentes pasajes sobre *La boda gitana*:

Primera descripción. - "...Terminada la comprobación de la virginidad de la iniciada se saca a la novia a hombros y los hombres casados se turnan normalmente en grupos de dos, el "bailarla" al son de las "alboreás" mientras que las mujeres le tiran peladillas. En la inmensa mayoría de los casos, cuando ya se está "bailando" a la iniciada. se "baila" también al iniciado" (p. 13).

"Por otra parte, los *kirivé*, normalmente, son un matrimonio y pertenecientes a la familia de uno u otro iniciado. Estos juntamente con una vez pasada la prueba de la virginidad, o "prueba del pañuelo", empieza la fiesta. Ésta sigue con el lanzamiento de peladillas, algunas dirigidas a los novios, otras hacia los propios invitados y otras muchas son lanzadas al aire en señal de alegría; los *dadé* son los que llevan el peso del gasto mayor de la fiesta, en caso de que dichos *kirivé* no puedan costearla toda". (p. 13).

¹¹⁷ Énfasis añadido por los autores

¹¹⁸ Énfasis añadido por los autores

“Terminado el rito de incorporación, seguirá una fiesta familiar que durará tanto como fuerza tengan los invitados o bebida y comida la despensa preparada al efecto. Después de varios días se prepara una comida caliente y apetecible con la que se despiden los invitados” (p. 13).

Segunda descripción: “A partir de este momento (finalización de la prueba), las mujeres que han sido testigos de la realización de la “prueba” abren las puertas de la casa y llaman al padrino de boda. Es frecuente en Madrid, aunque difícilmente en Barcelona, que tan pronto como los hombres oyen que “la prueba” ha llegado a su fin con el acuerdo de todas las mujeres presentes, desgarran sus camisas hasta dejarlas hechos jirones. El padrino levanta a la novia sujetándola por las piernas y sale fuera de la casa sin parar de moverse, bailando y girando con ella. Los gitanos llaman a todo este proceso “bailar a la novia”. Tan pronto como el padrino se cansa, otro hombre, generalmente casados, toma el turno en coger en brazos a la novia y “bailarla”. A la novia se “la baila” hasta que no haya ningún hombre que la tome en brazos”. (p. 14).

Coincidencia entre los estudiosos gitanos y no gitanos

El estudioso gitano se hace eco también de los estudios de autores no gitanos: “Aparte de nuestra experiencia personal (la del autor Torres), que está sacada de diferentes grupos gitanos españoles y cercanos a nuestras parentelas, hemos de hacer referencia a los autores no gitanos que trabajaron el tema con un grupo de gitanos muy concreto: los que habitan en chabolas o similares, en barrios de dotaciones y servicios en grandes ciudades como Granada, Madrid y Barcelona” (Torres, 1999, p. 13). Y muestra la coincidencia entre su propio relato, basado en la experiencia personal y el conocimiento vital de su propio pueblo, con las descripciones de esos autores no gitanos:

“Ellos dicen que toda ceremonia girará en torno a la virginidad de la novia. Este ritual tiene un marcado carácter festivo. La comprobación de la virginidad de la novia suele realizarla una “ajuntaora”, anciana con experiencia reconocida en estos menesteres y presencian la ceremonia la madre, la suegra y todas aquellas mujeres casadas de ambas familias que quieran participar en el acto” (Torres, 1999c, p. 13).

Habiendo también pleno consenso respecto a qué ocurre después de la prueba:

“Una vez pasada la prueba de la virginidad, o “prueba del pañuelo”, empieza la fiesta. Ésta sigue con el lanzamiento de peladillas; algunas dirigidas a los novios, otras hacia los propios invitados y otras muchas son lanzadas al aire en señal de alegría, luego, mientras se alza a la novia en brazos y “se la baila”, los hombres rompen sus camisas o las de sus familiares. Llegando a este punto, ya al filo de la madrugada se canta la “alboreá”, pudiendo la fiesta seguir hasta el día siguiente e incluso por espacio de varios días más”

Los conflictos y su resolución en la comunidad gitana

A continuación, exponemos las características principales del abordaje de la conflictividad en el mundo gitano y, sobre todo, cuáles son las pautas y conductas habituales ante las tensiones y problemas, tanto en general como las que se dan en algunas de las fases del ciclo de roneo, noviazgo y matrimonio.

Las pautas comunes

En el primer apartado, el dedicado a la ley gitana, ya adelantamos algunas cuestiones sobre el valor de los conflictos en la cultura gitana, su abordaje y el papel en ella de la resolución de conflictos y la mediación (tráigase a colación en este punto lo expuesto por Vega (1997), Crespo (2001), García-Villaluenga, 2006; García Villaluenga y Vázquez de Castro, 2019). A continuación, y por la relevancia de las pautas deseables a seguir en situaciones de conflictos, seguiremos profundizando en ello.

Cuando dos familias gitanas están envueltas en un conflicto que no logran resolver se recurre a alguien externo, alguien que pueda rebajar la tensión, encauzar el conflicto y, eventualmente, facilitar su resolución. Esta figura mediadora suele ser adoptada por una *figura de respeto*, la cual ha sido caracterizada recientemente por Giménez (2019) en su monografía sobre *Teoría y práctica de la mediación intercultural*:

“A veces mediación y otras más bien arbitraje, la figura clave son las *figuras de respeto*, ya sean denominados *hombres de respeto, gitano viejo, tíos, mayores o ancianos*¹¹⁹. Se trata de personas con prestigio, e incluso en algunos casos con cierta aureola, que inspiran confianza y acatamiento, que son referentes para las partes en conflicto, y que tienen por lo general el don de la palabra, siendo buenas concededoras de su comunidad, de sus usos y costumbres, de su ley (consuetudinaria) y del código gitano. Son elegidos o designados por las propias familias y la comunidad, variando el procedimiento según las características del caso. Cuando intervienen son conscientes de estar siendo referentes y depositarios de encomienda y, por ello, conscientes de que deben actuar con convicción y habilidad. Sus decisiones son inapelables” (pp. 133-134)

A continuación, este autor esquematiza así un proceso-tipo, advirtiendo del riesgo de excesiva simplificación y generalización:

“Todo comienza con el *daño*, término que se utiliza para los conflictos sin sangre. Una vez se ha producido un daño (afrenta moral, robo, insulto, desconsideración...) suele o puede haber una demanda de apoyo por parte del o de los agraviados, llevándose a cabo lo que puede denominarse una pre- mediación familiar o entre linajes” (Giménez, 2019, p. 134).

Y añade: “Aquí la variabilidad es grande, pero puede organizarse la casuística a partir de un dilema o bifurcación. En caso de resolución del caso es porque se ha llegado a un acuerdo, dándose por finalizado el conflicto y habiéndose evitado su posible escalada. En caso de que no se resuelva, se abre una doble posibilidad: en ocasiones se lleva a cabo, por parte de la familia o clan/linaje del agraviado, una venganza directa sobre la familia o clan de los agresores; la otra vía consiste precisamente en la intervención de un tercero: comienza con la llamada a los hombres de respeto, *jueces (tíos)*, los cuales, una vez que son aceptados, intervienen aplicando la ley y costumbre gitana (de nuevo con gran variabilidad) y tomando una

¹¹⁹ El termino *patriarca* no es propiamente término gitano, o usado por ellos, sino más bien denominación de origen externo; por otra parte, la figura de los *hombres de respeto* es mucho más amplia o, dicho de otra forma, se puede ser figura de respeto sin por ello ser la autoridad indiscutible del grupo.

resolución que puede ser de compensación, ostracismo, desplazamiento, expulsión u otras decisiones” (Giménez, 2019, p. 134).

Unidad y diversidad en la cultura gitana

Consideramos conveniente explicitar algunos de los principios, valores y normas que subyacen en lo que se viene manifestando y que son ampliamente compartidos en la cultura gitana, si bien de forma diferenciada según se ha venido insistiendo. En la obra mencionada, Giménez los sintetiza así: “Debe tenerse presente que en el conjunto de las actividades y relaciones interpersonales e interfamiliares de los gitanos y, por lo tanto, también en esos procesos de abordaje de las tensiones y conflictos están presentes determinados principios, valores y normas que son ampliamente compartidos en el seno de la comunidad gitana. A partir de distintos estudios y del trabajo de síntesis mencionado, pueden señalarse entre dichos principios, valores y normas los siguientes:

- la enorme relevancia de la familia como institución central de la sociedad gitana, y dentro de ella la extrema relevancia de la relación padre/hijo, sin desmerecer las otras;
- el profundo y cotidiano respeto hacia los mayores, y también hacia los fallecidos;
- un fuerte sentido de libertad individual y colectiva como condición natural y definitoria de las personas y del propio grupo;
- el reconocimiento y no intromisión en los territorios locales y translocales de los grupos de parientes (patrigrupos y linajes patrilineales);
- lo sagrado de la palabra dada, la cual tiene fuerza de ley;
- “*tener honor*” y “*ser cabal*”, con todo lo que conlleva de cumplimiento de la palabra dada y de fidelidad a la ley gitana;
- las normas de pureza y no contaminación;
- la hospitalidad, importante para los gitanos en general, pero de especial relevancia con relación a miembros del mismo linaje;
- conectado con ello, la valoración positiva de lo que puede denominarse “despilfarro generoso”;
- los fuertes lazos de solidaridad y de obligación de ayuda para con los miembros del grupo;
- el acatamiento a las decisiones tomadas por los mayores en aplicación de la ley gitana, y por las autoridades e instituciones tradicionales: *jueces, tíos, ajuntaora*, etc. “(Giménez, 2019, pp. 134-135)

Como hicimos con el *pedimiento* y el *ajuntamiento*, también aquí hay que insistir en los cambios que se están produciendo: “Hay numerosas situaciones y tendencias actuales en la comunidad gitana que de seguro estarán modificando también las pautas de gestión de la conflictividad: las políticas públicas de inclusión social, el paulatino mayor acceso de estudiantes gitanos a los niveles superiores del sistema educativo, la participación de las mujeres gitanas en los movimientos feministas, la amplia extensión del evangelismo entre la población gitana, etc. Todo ello abre múltiples posibles escenarios y, en ellos, resultará afectado cómo se aborde la conflictividad interna y externa”. “(Giménez, 2019, p. 135)

Se ha ido indicando e insistido en que, junto a la pauta común y lo compartido, existen numerosas variaciones dentro mismo de la comunidad gitana, como ocurre en todos los grupos étnicos o culturales. Variaciones y matices respecto a todos los asuntos: en cómo se entiende la ley gitana y, más aún, la esencia de lo gitano, la gitaneidad; en cómo se practica cada costumbre y rito: en las diversas interpretaciones de los hechos. Y se han mostrado, o sugerido en su caso, factores explicativos de ello según el país, la región y lugar de residencia, la clase social y posición socioeconómica de la familia gitana, el género, el nivel de estudios de la persona, etc. Los autores mencionados insisten en esa variabilidad y concretamente en lo que respecta al matrimonio y la comprobación de la virginidad de la novia.

Por su parte, Gamella (2000) expresa que: “En términos generales, los gitanos han sido más conservadores, han mantenido y (reinventado) algunas de sus tradiciones y costumbres, a veces, por una mayor introversión social, aunque también como respuesta y acomodación al cambio social. Varias de las diferencias en valores, normas y prácticas *resultan hoy en oposiciones*, cuando hace unas décadas podían parecer gradaciones de un continuo, sobre todo, en comparación con los *gachés* de las clases más menesterosas...” (p. 125)¹²⁰.

Es más: de especial relevancia es lo relativo a qué es lo pautado como ideal y qué variaciones hay al respecto. Así, señala este antropólogo: “Entre los gitanos y gitanas hay un *modelo ideal* de enlace que establece algunos pasos cruciales que han de seguir los actores en la transacción marital (suegros, novios, parientes de ambos...) para “casarse bien” y resultar “bien casados” Gamella, 2000, p. 125).¹²¹

Ahora bien, añade el autor, “Las circunstancias familiares e individuales de los futuros cónyuges no siempre permiten que tal ideal se realice y *son muchas las excepciones, con lo que estamos ante una norma moral y jurídica, pero no siempre estadística*. En cualquier caso, es destacable *la variedad de secuencias aceptables* que llevan a un matrimonio socialmente válido en el universo cultural de gitanas y gitanos ” (Gamella, 2000, p. 125)¹²².

Aseverando finalmente algo de especial relieve: “Si el mayor prestigio, al menos en la cultura “hablada”, corresponde a la prueba de la virginidad (“pañuelo” y, en menor medida, “la sábana”), *son muchas las formas aceptables de que haya casamiento gitano con “toda la honra”*, lo que muestra un gran esfuerzo por acomodar diferentes situaciones y aconteceres a un deseo de reglar este ámbito crucial de la reproducción cultural” (Gamella, 2000, p.125 y 311.)¹²³.

Por su parte Torres (1999c) manifiesta en lo que se refiere a lo común y a las variaciones entre unos grupos y otros de gitanos: “...Como se puede comprobar está muy difundido el rito de paso de la boda y, a excepción de las *diferencias internacionales*, en nuestro país, los grupos más dispares no conservan gran diferencia y la que existe es debido, principalmente, a *los imperativos del estado social* en el que se

¹²⁰ Énfasis añadido por los autores

¹²¹ Énfasis añadido por los autores

¹²² Énfasis añadido por los autores

¹²³ Énfasis añadido por los autores

desenvuelve el grupo, el *esfuerzo de enculturación* que realizan un buen porcentaje de grupos (pero no todos) y, en gran manera, por la *acción de aculturación que ejerce la sociedad mayoritaria* sobre todos los grupos.” (p. 14)¹²⁴

“Así pues desde la *condición "normal" inicial* de los iniciados en este rito de paso, hasta la *condición "normal" final*, lo esencial es común, y es por ello que cualquier gitano de un grupo concreto se adapta con gran rapidez a las variables de otros grupos. Cosa distinta es el caso de las variables de otros grupos gitanos como *kalderash, manuche, yénische*. etc. pero que la adaptación no es muy difícil; pues salvadas las formas externas, la esencia del rito es la misma” (Torres, 1999c, p. 14).

Sobre Persona, Situación y Cultura

Para la interpretación de todo lo anterior, incluido lo compartido y sus variaciones, consideramos conveniente la distinción entre los *factores personales, situacionales y culturales*, que siempre concurren en todo conflicto. Siguiendo lo establecido por Giménez (2003 en su “Planteamiento multifactorial para la mediación e intervención en contextos multiculturales”, esos factores pueden diferenciarse de la siguiente manera:

Primero, se entienden los factores personales como “aquellos *rasgos, variables o pautas vinculados predominantemente a la idiosincrasia, personalidad e individualidad de los sujetos* involucrados en el proceso de mediación” (Giménez, 2003, p. 7)¹²⁵. Es crucial la autopercepción o idea de sí mismos, sus pautas de percepción del otro y de lo ajeno, sus actitudes básicas, sus pautas habituales en el comportamiento, su talante habitual en cuanto a agresividad /conciliación, sus habilidades sociales, los sentimientos y estructura afectiva y emocionalidad, la “escala de valores” de cada persona y su concepción particular de la vida.

En cuanto a factores situacionales son definido como “los *rasgos, variables o características del contexto donde se desenvuelven los individuos, grupos o instituciones* participantes en la mediación y de la posición que en dichos contextos ocupan esos sujetos” (Giménez, 2003, p. 11)¹²⁶. Esto es, factores que tienen que ver con la situación familiar económica, residencial, laboral, de género, de edad, de clase social, de prestigio y de poder e influencia, y de cómo todo ello afecta en ese momento, a cada persona.

Finalmente, los factores culturales son concebidos como “aquellas *pautas de conducta y modos de significación de la realidad* (normas, valores, creencias, etc.) *que el individuo ha adquirido mediante aprendizaje en su proceso de socialización y que comparte con los otros miembros de su mismo grupo* étnico, socio- racial o cultural” (Giménez, 2003, p. 16)¹²⁷. En el amplio conjunto de factores culturales puede distinguirse un primer subgrupo de normas: ya sean prohibiciones, ya sean prescripciones (dieta, comensalidad, vestido, celebraciones, etc.) Y un segundo subgrupo de estructura y jerarquía de valores (roles y estereotipos de edad y género, sistemas de parentesco, familia y herencia; concepciones y prácticas de

¹²⁴ Énfasis añadido por los autores

¹²⁵ Énfasis añadido por los autores

¹²⁶ Énfasis añadido por los autores

¹²⁷ Énfasis añadido por los autores

intercambio, reciprocidad, redistribución; sistemas de jerarquía, autoridad y prestigio; lengua y pautas de comunicación verbal y no verbal; creencias...)

Quisiéramos terminar indicando el reto de continuidad y cambio que todo lo anterior conlleva: sistematizar y compartir – interna y externamente - ese rico bagaje de cultura de paz, afirmando la cultura propia, pero respetando su diversidad interna, ajustándola a los cambios del mundo actual, sin caer en culturalismos ni esencialismos. En esa línea, concluimos con las reflexiones de Teresa San Román, antropóloga y maestra de referencia, en su texto “Valorando la memoria: visión crítica de una historia personal con los gitanos”, publicado en 2010 en el homenaje coordinado por Asociación de Enseñantes son Gitanos, con el título de *Alrededor de Teresa San Román*.

Habiendo trabajado con el pueblo gitano por muchas décadas, con tanto rigor y profesionalidad como compromiso ético y pasión, Sanromán (2010) va indicando los riesgos que se presentan en el avance del pueblo gitano para salir de la marginación e ir hacia más justicia: el “riesgo de la asimilación ingenua”, “el riesgo de la asimilación sumergida”, “el riesgo de una integración perjudicial para la igualdad por anomia”, “el riesgo de adaptación a la exclusión y de dificultad para la movilidad”,...para acabar planteando “el dilema de la discriminación positiva”.

Pues bien, nuestra convicción es que un elemento relevante de esos desafíos late en el conocimiento, desarrollo y aplicación adecuada del derecho consuetudinario y la ley gitana y en el aprovechamiento - y actualización- del bagaje mediador gitano. Ese ha de ser el gran reto que hemos de asumir si queremos acompañar los procesos del pueblo gitano desde el respeto y el compromiso y no nos pase como al simio que quiso salvar al pez de la inundación sacándole del agua.

Conclusiones

Con todo lo anterior hemos pretendido dos objetivos. Por un lado, mostrar la enorme relevancia en la cultura y la ley gitana de los diversos procedimientos y prácticas de resolución pacífica de conflictos, principalmente la mediación y el arbitraje. Desde esa perspectiva, _dicho bagaje de valores, vías y figuras, pueden y deberían considerarse como una contribución a la filosofía y la metodología de la mediación, así como a la Cultura de Paz. Cuando suceden violencias en la conflictividad intraétnica se evidencia, precisamente, el no cumplimiento de ese bagaje con que cuenta el pueblo gitano, eso sí, en su diversidad y en época de cambios, como hemos insistido a la largo del texto. Esa aportación desde el pueblo gitano se inscribe en el amplio y aprovechable conjunto de contribuciones a la gestión pacífica de conflictos y a la Paz desde los diferentes pueblos y expresiones culturales de la Humanidad.

En segundo lugar, hemos concretado y ejemplificado lo anterior refiriéndonos a un ámbito tan central como el ciclo matrimonial, tratando de poner de manifiesto la existencia de diversidad y cambio y, por lo tanto, la expresión de discrepancias, tensiones y conflictos, sin desmerecer cuánto hay de unidad y expresión colectiva compartida en esas pautas culturales. En ese ámbito de la cultura gitana, como en otros, se

manifiesta la potencialidad del bagaje mediador con el que ya se cuenta, y que es crucial adaptar a los nuevos tiempos.

Los conflictos que se generan en torno al rito de la boda gitana son de distinto orden, y más allá de su alcance legal, y del posible reconocimiento de derechos civiles que como consecuencia de esa unión puedan originarse entre las personas que se unen y frente a terceros, están presentes otras controversias, principalmente familiares y comunitarias, que pueden ser de índole diversa: interpersonales, intragrupalas, intergrupales.

Muchas de las situaciones conflictivas generadas en torno al ciclo de la boda adquieren su punto álgido en la *pedida* y en el momento culmen de la boda, que es la prueba del pañuelo con la intervención de la “*ajuntaora*”. Y, aunque las tradiciones de la cultura gitana van evolucionando en estos temas y hay mayor diversidad de pensamiento y conducta entre los miembros de la comunidad, principalmente entre las mujeres que, junto con ser las “guardianas” de los ritos, son también cada vez más conscientes de sus derechos, a veces, no se siguen los procesos que el propio pueblo gitano tiene establecido para resolver pacíficamente los conflictos, ciertamente próximas a la mediación o al arbitraje.

Las figuras de autoridad reconocidas por su edad y experiencia, como *tíos o jefes*, son puestos en valor por su comunidad para reconducir pacíficamente situaciones conflictivas que puedan producirse entre los miembros de su pueblo, y tratan de evitar que escale la confrontación que surja de temas tan cruciales como la boda, que pueden poner en riesgo la propia identidad del pueblo gitano.

Referencias

- Arp, B. (2010) La protección de la minoría romaní: comentario al Asunto Muñoz Díaz C. España, resuelto por el TEDH con sentencia de 8 de diciembre de 2009», *Revista General de Derecho Europeo*, 21, 1-17.
- Asensio, A. (2015). *Mujeres gitanas de Zaragoza: de lo privado a lo público, un análisis desde la Perspectiva de Género* (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España. <https://zagan.unizar.es/record/31889/files/TESIS-2015-072.pdf>Ballesta, 2003;
- Casas-Baamonde, M. E. (2019). Igualdad y prohibición de discriminación por origen racial o étnico. En ; M. E. Casas-Baamonde y R. Gil (Drs.) e I. García-Perrote, A. Gómez y A.V. Sempere (Coords.) *Derecho Social de la Unión Europea: Aplicación por el Tribunal de Justicia* (pp. 329-380). Madrid: Francis Lefebvre.
- Crespo, I. (2001) *Cambio cultural y desarrollo humano en contextos minoritarios: El papel de la mujer en la comunidad gitana* (Tesis Doctoral), Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4731/micg1de1.pdf>
- Drummond, S. G. (2005). *Mapping Marriage Law in Spanish Gitano Communities*, Vancouver, Canada: Univ of British Columbia Press.

- Escobar, J. (2012) Un análisis sobre la polémica sentencia del Tribunal de Estrasburgo de 8 de diciembre de 2.009 sobre la pensión de viudedad de un matrimonio celebrado con el rito de la etnia gitana. *Revista Jurídica de Castilla-La Mancha*, 51, 29- 40.
<https://docm.jccm.es/docm/descargarArchivo.do?ruta=Revista51.pdf&tipo=rutaRevistas>
- Félix-Ballesta, M. A. (2003), “Reflexiones sobre el matrimonio gitano y su posible eficacia civil”, en *Revista Jurídica de Catalunya*, 102 (2), 407-440.
- Fernández-Jiménez, D. (2019) *Una respuesta a la cuestión gitana. Reflexiones jurídico-constitucionales sobre una minoría cultural española* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid,
<https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/17214>
- Gamella, J. F. (2000). *Mujeres Gitanas: Matrimonio y género en la cultura gitana de Andalucía*. Sevilla: Secretaría para la Comunidad Gitana. Junta de Andalucía.
- García-Villaluenga, L. (2006) *Mediación en conflictos familiares: una construcción desde el Derecho de Familia*. Madrid: Editorial Reus.
- García-Villaluenga, L. y Vázquez De Castro, E. (2013). La mediación civil en España. Luces y sombras de un marco normativo [Monográfico]. *Revista Política y Sociedad*, 50(1), 71-98.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_POSO.2013.v50.n1.39344
- García-Villaluenga, L. y Vázquez de Castro, E. (2019) Impulso legislativo a la mediación, entre la incertidumbre y la esperanza. *Anuario de mediación y solución de conflictos*, 6, 21-34.
- Giménez, C. (2003). Planteamiento Multifactorial para la mediación e intervención en contextos multiculturales: una propuesta metodológica de superación del multiculturalismo. En F.J. Castaño y C. Muriel (Eds.), *Vol. II del III Congreso sobre la Inmigración en España (627-643)*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Giménez, C. (2019). *Teoría y práctica de la mediación intercultural. Diversidad, conflicto y comunidad*. Madrid: Editorial Reus
- Matia, F. J. (2011) Conveniencia y límites del reconocimiento civil del matrimonio gitano. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 92, 355-382.
- Navarro, R. (1979). El sistema matrimonial español y la Constitución de 1978. *Revista General de Legislación y Jurisprudencia*, 111-142.
- Pérez de la Fuente, O. (2008). Mujeres gitanas. De la exclusión a la esperanza, *Universitas. Revista de filosofía, Derecho y Política*, 7, 109-146. <https://www.aecgit.org/downloads/documentos/173/mujeres-gitanas.-de-la-exclusion-a-la-esperanza.pdf>
- Proposición de Ley de reconocimiento de efectos civiles del matrimonio celebrado conforme al rito gitano, del 14 de junio (2000). *Boletín Oficial de las Cortes de Aragón*, 60, 2573-2574.
[http://bases.cortesaragon.es/bases/original.nsf/\(BOCA1\)/2AFDAEBB1D2F8395C12569DC003BB40D/\\$File/boca92.pdf?OpenElement](http://bases.cortesaragon.es/bases/original.nsf/(BOCA1)/2AFDAEBB1D2F8395C12569DC003BB40D/$File/boca92.pdf?OpenElement)

- Ramírez-Heredía, J. D. (2005). *Matrimonio y boda de los gitanos y de los “payos”*. Editores: Barcelona: Centro de Producción Editorial y Divulgación Audiovisual.
- Requena, M. (2010). Jurisprudencia Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Sentencia de 08.12.2009, Muñoz Díaz C. España, 49151/07 - artículos 12 y 14 CEDH - derecho a contraer matrimonio - discriminación por motivos étnicos - matrimonio gitano - artículo 1 del protocolo no. 1 - pensión de viudedad. *Revista De Derecho Comunitario Europeo*, 14(36), 563–563.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/RDCE/article/view/45684>
- Rivero, M. (2009). Multiculturalismo, derecho e identidades nacionales. Reflexiones al hilo de la sentencia del Tribunal Constitucional 69/2007, sobre las bodas gitanas. *Diario La Ley*, 7244, 3
- Rojo-Torrecilla, E. (2021). “El matrimonio gitano no permite el acceso a la pensión de viudedad según el TC. ¿Existe discriminación?” *Revista de Jurisprudencia Laboral*, 3, 1-10.
https://doi.org/10.55104/RJL_00221
- Salmerón, J. (2009). Orígenes, vicisitudes, realidad actual y retos del pueblo gitano en España y Región de Murcia. *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 115-131
- San Román, T. (2010). Valorando la memoria: visión Crítica de una historia personal con los gitanos. En Asociación de Enseñantes con Gitanos (Eds.). *Alrededor de Teresa San Román (9-27)*. Asociación de Enseñantes con Gitanos. <https://www.aecgit.org/downloads/publicaciones/5/valorando-la-memoria-vision-critica-de-una-h-personal.pdf>
- Santiago, C. (1997). *Nuestras culturas; Nos acercamos a una cultura: los gitanos* (Dossier 1, Unidad Didáctica 4). Madrid: Aula Documental de Investigación.
<https://www.aecgit.org/downloads/documentos/736/uudd-los-gitanos-fsg-carla-santiago.pdf>
- Torres, A. (1991). *Vivencias gitanas*. Barcelona: Instituto Romani de Servicios Sociales y Culturales, D.L.
- Torres, A. (1999a). La boda gitana (I): Un rito cultural propio. *Revista Tchatchipen*. 26, 20-23.
- Torres, A. (1999b). La boda gitana (II): Un rito cultural propio. *Revista Tchatchipen*. 27, 21-24.
- Torres, A. (1999c). La boda gitana (III): Un rito cultural propio. *Revista Tchatchipen*. 28, 13-15.
- Vega, A. (1997). Los gitanos en España. Unión Romani. *Unión del Pueblo Romani*,
<https://www.aecgit.org/downloads/documentos/446/los-gitanos-en-espana-agustin-vega-2018.pdf>

NEUROCIENCIA, MEDIACIÓN Y SALUD

Mari Luz Sánchez García-Arista

Miembro del equipo coordinador del Máster en Mediación, Universidad Complutense

Introducción

“Desde que descubrí la Mediación, no he dejado de asombrarme de su poder transformativo sobre las personas mediadas, su bienestar personal y relacional, sobre el conflicto mismo y sobre el contexto en el que se da”. Con estas palabras comienzo la introducción de mi libro *Del cerebro hostil al cerebro inteligente. Neurociencia, conflicto y mediación* (Sánchez-García-Arista, 2021), enumerando a continuación una serie de interrogantes que, a lo largo del ejercicio práctico de mi profesión como gestora de conflictos y mediadora, me he ido formulando y que han motivado el continuo aprendizaje que, acercándome a la Neurociencia, he podido ir adquiriendo sobre los mecanismos emocionales.

¿Qué pasa en nuestro cerebro? ¿Por qué y cómo nos enfadamos, posicionamos, sesgamos nuestro pensamiento, construimos nuestra narrativa...? ¿Por qué una situación dispara nuestra ira y no podemos explicar qué nos pasó para “perder los papeles” o dejar de ser conscientes del daño que causábamos, de las consecuencias de nuestro comportamiento? ¿Por qué cuando percibimos tensión en la interacción con otra persona, con frecuencia se dispara el foco automático hacia ella como “culpable”, iniciándose en mí la percepción de “razón” junto a un impulso de ganarle y quedar por encima? ¿Por qué cuando tenemos un desencuentro con alguien, automáticamente enfocamos en sus defectos e incluso, vienen a nuestra memoria “ofensas” del pasado” que nos sirven de argumento para alentar el desencuentro, a modo de “echar leña al fuego”? ¿Por qué cuando conseguimos poner palabras a nuestros sentimientos nuestro ánimo se serena? ¿Por qué, en el proceso de mediación, hay un momento -que yo llamo “mágico”- en que las partes se miran y comienzan a comunicarse en buen tono? ¿Por qué...?

La Neurociencia arroja luz que ilumina las respuestas.

Neurociencia y mecanismos emocionales

El cerebro ha evolucionado como un órgano que posibilita la adaptación del organismo humano a las variaciones medioambientales, potenciando los cambios fisiológicos y comportamentales necesarios, garantizando así, mediante ellos, su supervivencia. El instrumento que evolutivamente ha adquirido el cerebro para cumplir esta función son *las emociones*.

Inicialmente, éstas eran respuestas instintivas, simples, que ganaron después complejidad al añadirseles componentes que les aportaron rapidez, precisión y eficacia. Algunas partes y circuitos del cerebro se especializaron en detectar situaciones amenazantes o atractivas... y en activar automáticamente los

componentes adecuados a cada tipo de reacción emocional... surgiendo así el *cerebro emocional*, una de cuyas estructuras más importantes es la *amígdala* (Morgado, 2015).

Morgado (2015) explica cómo las respuestas emocionales han evolucionado hacia respuestas complejas que implican una eficaz y sinérgica conjunción de múltiples componentes fisiológicos y conductuales. Se generan principalmente en la *amígdala*, conjunto de neuronas, con imagen semejante a una almendra, que se localiza en los lóbulos temporales del cerebro, concretamente en su parte anterior y medial. Sobre esta base cerebral en la que se asientan las emociones, fue creándose hace unos cien millones de años el neocórtex: la región cerebral que nos diferencia de todas las demás especies y en la que reposa todo lo característicamente humano: el pensamiento, la reflexión sobre los sentimientos, el razonamiento, la comprensión de símbolos, el arte, la cultura y la civilización. En esencia, nuestro cerebro pensante creció y se desarrolló a partir del cerebro emocional. Pero, la naturaleza humana no prescindió de él al evolucionar el cerebro pensante, sino que ambos siguen estando estrechamente vinculados por miles de circuitos neuronales. La emoción y el pensamiento y todas las funciones de nuestro cerebro superior, pensante, continúan estrechamente relacionados, interconectados.

En cuanto a su funcionamiento –siguiendo de la mano de Morgado (2015), la *amígdala* está conectada con la *corteza cerebral*, y recibe información que le llega desde los canales sensoriales. Hay neuronas de la *amígdala* especializadas en la evaluación positiva o negativa de dicha información y otras, en ordenar automáticamente la reacción emocional conveniente, que realizan principalmente a través del *hipocampo*. En él reside la memoria emocional y, junto con “esquemas cognitivos” aprendidos, conforman los “patrones evaluativos” para la *amígdala*.

Hay que destacar la significativa función del *hipocampo* con relación al apetito, sueño, temperatura, deseo sexual y, de manera significativa, con la memoria emocional. Fácilmente, podemos recordar episodios de activación emocional intensa, a lo largo de nuestra vida, en los que nuestro sueño, apetito, motivación sexual... se han visto alterados. Seguramente, también tenemos experiencia sobre cómo la misma situación es recordada de distinto modo por unas personas que la vivieron que por otras. Esto explica el porqué de las diferentes narrativas que las partes en conflicto traen al espacio de mediación respecto a la misma realidad. Pueden no mentir; sencillamente, lo recuerdan de otro modo.

Las emociones se reflejan en nuestro organismo. Damasio (2006) habla de “*marcadores somáticos*”. Nuestro propio funcionamiento fisiológico -equilibrado o desequilibrado- puede influir en nuestra activación emocional. La sensación de agrado/desagrado que las emociones nos producen, asociada a estímulos, situaciones o experiencias, condiciona nuestra evaluación positiva o negativa de las mismas.

Cuando las emociones no son gestionadas adecuadamente, generan un estrés que en caso de ser mantenido puede liberar cortisol que perjudica seriamente el sistema cardiovascular e inmunológico, además de afectar negativamente la memoria y provocar muerte de neuronas en el *hipocampo*.

Hay por tanto una clara interacción entre las emociones y la fisiología, entre la activación y gestión emocional y la salud.

Emociones y conflicto

¿Existe relación entre las emociones y los conflictos? En realidad, las emociones definen el conflicto. Las activamos con el conflicto y éste, a su vez, las activa en una dinámica de retroalimentación creciente. Generalmente, se identifica el conflicto con las emociones que emergen de él y alimentan su connotación negativa. Ésta es la fase de crisis de un conflicto que, por no ser abordado a tiempo, ha escalado. Las emociones escalan con él, produciéndose una “*inundación emocional*”. Cuando esto ocurre, no es el momento ideal para “resolver” el conflicto, sino para “*limpiar*”-es decir, “gestionar”- las emociones negativas que lo contaminan y alimentan los posicionamientos de las partes. Conflicto y emociones van intrínsecamente unidos, se retroalimentan, por lo que conocer los mecanismos emocionales y sus procesos neurológicos fundamentales nos ayudará a comprender mejor los conflictos y sus dinámicas internas, directamente relacionadas con los posicionamientos y las narrativas.

Emociones y conflicto interaccionan. Una gestión positiva de los conflictos estará condicionada por una buena gestión de las emociones. Esto tiene gran interés desde el punto de vista personal y también desde el profesional, cuando hablamos de mediación. El mediador/a, como gestor/a del proceso de mediación, ha de conocer estos temas para regular adecuadamente las propias emociones y reconocer las de las partes, a fin de ayudarles en la *limpieza emocional*, que permita la desescalada del conflicto y una comunicación eficaz que lo transforme y *redirija hacia un camino constructivo*. Sin este proceso, difícilmente se llegará al acuerdo de *ganar-ganar*, que se persigue en un proceso de mediación.

Interacciones personales y convivencia

El conflicto como elemento inherente a las interacciones humanas y la convivencia ha estado presente en todas las épocas y en todas las interacciones y culturas (Vinyamata, 2003); es connatural al ser humano, un rasgo inevitable en las relaciones sociales. Su afrontamiento puede adoptar caminos destructivos -cuando se cargan de emociones negativas sin gestionar- o constructivos -aprendiendo y mejorando personal y socialmente- y para estos últimos, se hacen necesarios conocimientos y habilidades adecuadas de gestión.

El conflicto admite la mirada positiva de ser una oportunidad de aprendizaje y construcción de interacciones satisfactorias (Sánchez-García-Arista, 2016). Nos jugamos mucho en ello: principalmente, la convivencia y la salud.

La convivencia podemos definirla como la suma de interacciones que se dan en un contexto social y cultural determinado. La esencia positiva y sana o confrontativa y tóxica de dichas interacciones dará como consecuencia que el resultado de la suma, es decir el clima de convivencia, también lo sea. En definitiva, en las interacciones personales tenemos una doble responsabilidad: la individual con la otra persona y la del clima de convivencia que esa interacción, sumada con otras, construye también. Podemos añadir además que el tono del clima de convivencia condiciona a su vez el tono de las otras interacciones que se construyen en su seno. Mucha responsabilidad, sí, en la que juegan un papel determinante las emociones y su gestión.

De la hostilidad a la inteligencia

Si tuviéramos que describir a cámara lenta con palabras la génesis de los conflictos, sería así:

Percepción-

interpretación-

evaluación por la amígdala y generación de emociones-

desconexión de la corteza prefrontal-

cerebro en modo hostil-

posicionamiento (culpa/razón)-

distorsión del pensamiento-

diálogo interior y narrativa sesgados-

Es un proceso condicionado en buena medida por los aprendizajes desde la infancia, los modelos y las experiencias que conforman lo que me gusta llamar la “mochila educativa”. Nuestra manera de percibir e interpretar la realidad (el “ojo” con el que la miramos), de gestionar las emociones, de afrontar los estresantes y los conflictos, son determinantes para la construcción de interacciones sanas y convivencia positiva, pero de forma clara, también de nuestro propio bienestar y salud.

Cuando las emociones negativas generadas por la amígdala a partir de percepciones interpretadas como amenazantes no son bien gestionadas, nuestro cerebro emocional se desconecta de la corteza prefrontal, en la que reside nuestra capacidad de razonamiento, de reflexión, de capacidad para la empatía, los valores... y entra en un modo de funcionamiento que podemos definir como “hostil” (Beck, 1999), que gira en torno al binomio “defensa-ataque”; no entiende otro código. Es un cerebro “secuestrado” (Goleman, 1995), no “inteligente” (Sánchez-García-Arista, 2021), ya que está desconectada la corteza prefrontal que nos permite actuar como personas.

Desde este modo hostil, las personas en conflicto se posicionan, fuertemente instaladas en el binomio “culpa-razón”, el pensamiento, el diálogo interior y narrativas se sesgan, la atención se distorsiona y sólo persiguen “poder al otro”. El conflicto toma un camino de escalada, destructivo, aumentando el malestar y, con frecuencia, los deseos de venganza. El estrés crece en paralelo y con él, también los niveles de cortisol en vena, comprometiendo el bienestar y la salud física y mental.

Sólo es posible transitar hacia un modo inteligente, mediante la adecuada gestión de las emociones pendientes. De esta manera, el conflicto puede emprender el camino de desescalada desde la limpieza emocional del diálogo interior y la narrativa, flexibilizándose paulatinamente el posicionamiento.

El “modo inteligente”, “pleno” (Siégel y Payne, 2012), implica la conexión del cerebro emocional y el racional, trabajando “en equipo”; es un “cerebro integrado” (Sánchez-García-Arista, 2021). Desde él, las personas pueden comunicarse para entenderse, colaborar, empatizar, y pueden llegar a acuerdos.

Estos conocimientos, que la Neurociencia nos acerca cada vez con más nitidez y amplitud, son de importancia crítica para una gestión inteligente, tanto personal como profesional, de los conflictos; son significativos para construir una cultura social en la que la inteligencia emocional sea la norma y la hostilidad en las actitudes e interacciones personales, la excepción.

Mediación, herramienta para la salud personal y social

Los conflictos tienen mala prensa, se les reviste en general de una connotación negativa debido a que cuando se hacen visibles es porque ya han estallado en crisis y se han llenado de emociones negativas que impulsan a comportamientos no deseables. Tal vez por esto la Conflictología no es muy tenida en cuenta, a pesar de que nos aclara la génesis y dinámicas internas de los conflictos, conocimientos que tienen una gran aplicabilidad, y más aún, si nos situamos en la perspectiva del “conflicto como oportunidad”, es decir si cambiamos el asignarle una connotación negativa por situar nuestra mirada desde una perspectiva positiva.

“*El conflicto puede ser un signo de salud, una profecía de futuro*”, dijo Mary Parker Follet ya en 1925. Sin embargo, esta mirada positiva sobre el conflicto ni se ha trasladado a la educación, ni a la cultura y práctica institucional y social, que siguen necesitando, y con urgencia, considerar el conflicto como oportunidad de aprendizaje sobre nosotros mismos y sobre los otros para avanzar hacia una sociedad menos confrontativa, más inteligente. El conflicto puede ayudarnos a aprender nuevos y mejores modos de responder a los problemas (Alzate, 1998) y a construir una convivencia más sana.

Desde que la pandemia del Covid nos hizo parar, confinados, a modo de “rincón de pensar”, y dibujó horizontes de incertidumbre que permanecen, los cuadros de ansiedad, las depresiones, los síndromes asociales y diferentes enfermedades mentales, se han incrementado; también, la crispación social y la violencia en sus distintos formatos. Se hace por tanto cada vez más necesario realizar un cambio de paradigma en la cultura relacional y comunicativa, que transforme la frase popular de “*Nos veremos en los tribunales*” - como un ejercicio de poder y pérdida de protagonismo- en una actitud responsable e inteligente de gestión de conflictos, poniendo el foco en nosotros y preguntándonos: “*¿Qué puedo hacer?*”-que yo llamo “la pregunta necesaria para una gestión inteligente de conflictos- Con esta pregunta, impedimos que la famosa amígdala tome el control de nuestro comportamiento hostil y seamos nosotros quienes demos respuestas inteligentes, autorreguladas, a las tensiones que de forma natural afloran en las interacciones con los otros. Y, si se nos escapa de las manos el control de la situación, aún queda una manera pacífica de resolverla: acudir a la mediación para que un profesional nos aporte la ayuda adecuada.

Nos jugamos mucho respecto a la salud física y mental actualmente, pero también respecto a la del futuro de los ciudadanos que gestionarán la sociedad: los niños, niñas y adolescentes de ahora. De ahí que este enfoque positivo debería formar parte de todos los currículos educativos, posibilitando la adquisición de conocimientos y habilidades para un afrontamiento constructivo de los conflictos, adecuándola a cada edad y de forma permanente, como desarrollo a través de mi metodología *Mediación Educativa Contextualizada* (Sánchez-García-Arista, 2016). Implica la implementación de un Servicio de Mediación en los centros educativos para resolver de forma pacífica con la ayuda de un tercero (el mediador/a o comediantes), los conflictos que surjan entre los miembros del centro, pero también la inserción en el Plan de Convivencia de programas formativos que doten de conocimientos y habilidades a todos los miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias), sobre tres núcleos que defino como *programas contextualizadores*: Gestión emocional, Gestión de conflictos y Comunicación eficaz. Es una metodología que puede ser perfectamente extrapolable a otros contextos (empresarial, organizacional, etc.).

Una vez que la persona ha experimentado los beneficios de una solución positiva a los conflictos, aumenta la probabilidad de que alcance nuevas soluciones pacíficas en conflictos futuros. Por eso, vivenciar la mediación cuando hemos perdido el control inteligente sobre los mismos, es de una importancia significativa, ya que implica la oportunidad de vivenciar que es posible el acuerdo a través del diálogo; que es posible el *ganar-ganar*.

La mediación aplicada a todos los contextos -no sólo al familiar, en el que es más conocida y practicada- es beneficiosa como herramienta preventiva de salud física y mental, ya que ayuda a resolver de manera pacífica, colaborativa y constructiva los conflictos. Al hacerlo, mejora el bienestar personal y relacional y, como consecuencia, también es herramienta eficaz para la construcción de una convivencia positiva.

Conclusiones

La realidad actual nos sitúa ante desafíos que piden cambios significativos en los currículos académicos y la formación permanente de manera que doten a las personas, desde su infancia y a lo largo de toda su vida de *mochilas educativas protectoras*, cargadas de conocimientos y habilidades que les sirvan como herramientas adecuadas para la gestión de la incertidumbre, los cambios vertiginosos, y el afrontamiento constructivo de los conflictos que afloran en las interacciones humanas. Nos jugamos mucho en ello: el bienestar, la salud física y mental y la construcción de una convivencia positiva.

La Neurociencia y la Teoría de conflictos, nos aportan luces necesarias para un cambio de paradigma enfocado a una transformación de la cultura social que ha normalizado la hostilidad y la violencia, para conseguir una cultura social saludable y pacífica. Cada una de las personas y también las instituciones somos responsables de hacer todo lo posible para “construir un mundo más habitable, poblado por personas más felices” (Sánchez-García-Arista, 2021).

Referencias

- Alzate, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Servicio editorial Universidad del País Vasco.
- Beck, A. (1999). *Prisioneros del odio. Las bases de la ira, la hostilidad y la violencia*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Morgado, I. (2015). *Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Ariel.
- Sánchez-García-Arista, M. L. (2016). *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*. Coordinadora y autora principal. Madrid: Reus.
- Sánchez-García-Arista, M. L. (2021). *Del cerebro hostil al cerebro inteligente. Neurociencia, conflicto y mediación*. Madrid: Reus.
- Siégel, D. y Payne, T. (2012). *El cerebro del niño*. Barcelona: Alba Editorial
- Vinyamata, E. (2001). *Conflictología: Teoría y práctica en resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel.

CÓMO ATENUAR LA CRECIENTE CONFLICTIVIDAD EN LAS ORGANIZACIONES SANITARIAS: CULTURA DEL CONSENSO

Isaac Martínez-Bendayán

Cardiólogo y mediador. Servicio Gallego de Salud

Introducción

Los conflictos entre profesionales y entre estos y sus destinatarios aumentan proporcionalmente a la creciente ineficiencia confirmada anualmente por las auditorías europeas que analizan el grado de resiliencia de los sistemas nacionales de Salud. Esta *conflictividad* a su vez influye en la propia ineficiencia a modo de círculo vicioso y perpetuación (European Observatory on Health Systems and Policies, 2021).

Métodos alternativos de resolución de conflictos

La *facilitación* es un conjunto de habilidades, técnicas y herramientas que, una vez implementadas, permiten mejorar los resultados a través de la gestión de los conflictos y de la transformación organizacional para la consecución de nuevos objetivos. El foco es el cuidado de las relaciones personales y los modelos de efectividad grupal que favorezcan que todas las partes concilien y ganen.

La *mediación* es un recurso ya establecido cuando hay intereses enfrentados en el que las partes voluntariamente quieren alcanzar un acuerdo antes de acudir a la vía judicial. El mediador, desde la imparcialidad y confidencialidad, reúne a las partes para que lleguen a acuerdos beneficiosos para todos, generalmente con soluciones imaginativas. La mediación, aunque ya implantada en algunos procesos civiles (Ley 5/2012, de mediación en asuntos civiles y mercantiles) se prevé ampliable a través del nuevo proyecto de ley de eficiencia procesal.

Específicamente la *mediación transformativa*, sugiere que la práctica de la mediación puede contar con una visión transformativa del conflicto más que conciliadora. En el marco transformativo, se entiende el conflicto como una crisis en la interacción humana. Los mediadores apoyan a las partes a diseñar sus propias reglas consensuadas de interacción durante la mediación y las apoyan proactivamente en sintonía con la espiral de conflicto que se produce a lo largo del proceso. Para conseguir mayor revalorización personal y mayor reconocimiento, los mediadores se concentran en facilitar la expresividad emocional de las partes cuando se produce (Folger, 2008).

La *cultura del consenso* va más allá de la instauración de los diferentes métodos de resolución de conflictos referidos, se trata de transformar las organizaciones a través de cualquier método que promueva el acuerdo espontáneo, consiguiendo en mayor o menor medida la conciliación y *consenso*. Se trata de aspirar a

“lo fundamentado y razonable” evitando el disenso, con la finalidad de conseguir un efecto multiplicador en la mejora de los resultados.

Construcción organizacional del consenso

A principios de la década de 1990, el Servicio Postal de Estados Unidos tuvo que superar una crisis laboral sin precedentes. En 1986, en una oficina de correos en Edmond, un empleado disparó a dos de sus supervisores y luego continuó matando a un total de 14 compañeros de trabajo e hiriendo a otros siete. Luego se suicidó. Después de este incidente, hubo una oleada de violencia en las oficinas de correos, de ahí la popular frase "ir por correo" simbolizando el prejuicio de una situación continuada de violencia. Pero lo que realmente amenazó la productividad en correos fue una avalancha de quejas por miles de empleados a la Comisión Federal de igualdad de oportunidades en el empleo (EEOC, Equal Employment Opportunity Commission). Durante años, hasta 30,000 quejas de discriminación racial, acoso sexual, y otros abusos de gestión se procesaron anualmente de esta forma, mucho más que en cualquier otra empresa. Algunas de las quejas se convirtieron en costosos litigios, mientras que otras se atascaron.

El programa REDRESS® (Resolve Employment Disputes, Reaching Equitable Solutions Swiftly), que significa "resolver conflictos laborales alcanzando rápidamente soluciones equitativas", nació de una demanda colectiva presentada por empleados en Florida. Entre sus quejas estaba que el proceso de quejas al EEOC era demasiado lento, remoto e ineficaz para afrontar los conflictos dentro de la organización. Después de revisar las alternativas, todas las partes acordaron que el desarrollo de un programa de mediación podría ser una forma efectiva de abordar el problema. El programa piloto se inició en 1994 con tres sedes en Florida, como resultado del compromiso entre las gerencias, los empleados y sus representantes. Continuó creciendo y mejorando hasta propagarse a todos los empleados de Correos en todo el país en 1998. A partir de entonces, al empleado se le ofrecen dos opciones: mediación de REDRESS o asesoramiento tradicional de EEOC, teniendo en cuenta que los hechos delictivos quedan excluidos. La formación específica que recibieron los mediadores en prácticas de *mediación transformativa* hace claramente hincapié en los procesos de revalorización y reconocimiento como objetivos primordiales de la mediación; lo que pone de manifiesto la importancia de permitir a las personas aclarar la naturaleza del conflicto, tomar sus propias decisiones y conocer más y mejor las perspectivas y puntos de vista de la otra persona.

Mucho tiempo después, estudios de análisis de resultados y satisfacción han demostrado el éxito del modelo de *mediación transformativa*. La identificación de los factores multiplicadores del cambio se resumen en los siguientes puntos: • La manera en la que los participantes cambian de una emoción fuerte a la calma, de estar a la defensiva a la apertura, y de rechazar a interactuar con la otra parte. • Los participantes interactúan con más confianza y mejor a medida que se desarrolla la mediación. • Aquellas interacciones entre los participantes que son negativas y difíciles llevan a menudo a conversaciones positivas y productivas. • Los participantes establecen o restablecen una conexión mutua. • Los participantes conocen más sobre la otra parte y sobre las razones de sus actos siguiéndose de una mayor empatía recíproca. • Los propios participantes se

conocen mejor a ellos mismos y entienden mejor sus propios actos. • Hablar sobre un incidente específico lleva muchas veces a los participantes a hablar sobre cuestiones más amplias que son importantes para su relación laboral y para el propio trabajo (Antes et al., 2008)

En mediación un tercero imparcial o neutral interviene para ayudar a las partes contendientes en conseguir una resolución mutuamente aceptada. En un distrito de New York se implementó un modelo interior de mediación tradicional facilitadora, con empleados propios instruidos hasta 1998. Pero desde 1998 se implementó un nuevo modelo con mediadores externos a la organización. El modelo interior preseleccionaba los casos y solo se aceptaban casos que los administradores locales consideraban posibles de resolver. El modelo exterior realizó una preselección menos limitada con la presunción de que todos los casos eran mediables a menos que pudieran ser causa de delito. Al analizar los resultados de los dos modelos, los participantes tuvieron un mejor concepto del modelo exterior pues las partes reconocieron una mayor neutralidad e imparcialidad. Los participantes elogiaron poder expresar sus intereses en particular y sobretodo acceder a la justicia procedimental en general pues de esa forma sintieron que la organización les amparaba. Esta investigación sugiere, como mínimo, que cualquier sistema integral de gestión de conflictos debería considerar un componente de mediación neutral externa para los casos apropiados. Un sistema de gestión de conflictos que solo permite un proceso interno a la organización es una opción que no funciona tan eficazmente entre las partes contendientes. El modelo de la mediación exterior puede proporcionar beneficios en forma de mejora de la percepción de la justicia procesal y la percepción de los mediadores, lo que puede justificar cualquier coste adicional (Bingham et al., 2000).

La existencia de programas de mediación debidamente estructurados e institucionalizados contribuye a construir o enriquecer el capital humano. El diseño de un sistema de resolución conflictos no solamente debe ser equitativo, imparcial y justo, sino que también debe parecerlo. El término "sesgo estructural" se usa para denotar un sistema de reglas que opera para favorecer a una de las partes: las organizaciones deben eliminar las fuentes de percepción de este sesgo estructural. La mayoría de estos diseños son unilaterales; pues las decisiones finales a menudo se toman por la gerencia. En cambio, cuando terceras partes median en el conflicto este sesgo estructural desaparece. Una lección clave de la experiencia REDRESS es que una equidad auténtica y aparente es la clave del diseño de Sistemas de resolución de disputas.

Un programa de resolución de conflictos no puede funcionar si no tiene visibilidad y no se percibe como útil, por lo que es preciso maximizar la participación de varias maneras: inicialmente con la presunción de que casi todos los casos son apropiados para la mediación, luego con la obligación de que los supervisores o los que deben responder a una queja se sienten en la mesa de mediación para, al menos, discutir el conflicto. Así pues, al menos en el sector público, no sólo debería ser un buen objetivo político, sino que también debiera estar regulado con una legislación apropiada (Bingham y Nabatchi, 2001).

Para subsistir, toda organización debe tener modelos de Efectividad Grupal basados inicialmente en las personas, luego en las interacciones y, finalmente, en los procesos. Los procesos de gestión del conflicto

son clave en conseguir los objetivos de la organización. Como resultado de los esfuerzos del grupo en alcanzar sus objetivos y satisfacer las necesidades de sus miembros, una tercera función emerge dentro del mismo grupo: perseverar colectivamente y mantener su integridad y su esencia a través de buenos procesos que favorezcan un funcionamiento óptimo. Toda organización cumple por tanto tres funciones principales, obtener resultados y alcanzar objetivos alineados con su visión o propósito, satisfacer necesidades importantes de sus miembros y mantenerse como sistema íntegro a través de procesos óptimos de funcionamiento; el efecto multiplicador de su implementación se definiría como la cultura del *consenso* (Escorihuela, 2006).

Cultura del consenso en las organizaciones sanitarias

A medida que las organizaciones y los gerentes eligen cómo estructurar un sistema integral de gestión de conflictos, necesitan información empírica adicional sobre las ventajas relativas y desventajas de los diferentes modelos alternativos de resolución de los mismos. Una organización sanitaria debe aspirar a nuevos estándares de justicia en el lugar de trabajo utilizando procesos de creación de *consenso* basados en intereses a través de los cuales los empleados y supervisores puedan hablar y resolver sus desavenencias.

Los conflictos existentes en el contexto hospitalario van a coincidir en gran medida con los encontrados en otras organizaciones empresariales en las que se requiere de un *consenso* grupal e interdisciplinar, que por otra parte precisan una jerarquía de poder y responsabilidad. Realizando una fusión entre los posibles conflictos existentes en toda organización jerarquizada y los encontrados en las instituciones sanitarias, pueden señalarse varios tipos: • Profesionales: producidos por discrepancias en funciones, organización y/o comunicación. • Sociales: derivados de la convivencia y el estrés. • Asistenciales: producidos por la relación entre los pacientes y el personal sanitario. • Legales: derivados del desconocimiento de la legalidad en casos excepcionales de maltrato, violación, incapaces, accidentes de tráfico, etc. Además, los procesos de resolución de conflictos cumplen una función preventiva, puesto que el aprendizaje de habilidades de comunicación y técnicas de consecución del *consenso* se extiende a toda la organización (Carnero de Blas, 2012).

La propuesta es conseguir “organizaciones de éxito compartido”, lo que supone insertar métodos alternativos de resolución de conflictos en la estructura de las organizaciones sanitarias. A su vez, esto conlleva redefinir el sistema de valores de la organización, incluyendo la aplicación sistemática de la *facilitación* y la mediación en los planes de calidad, en los procesos de acreditación y en la cartera de servicios que se oferta. Asimismo, cada institución podría decidir planes de mediación de uso interno (colaboradores sanitarios con formación específica dentro del propio Centro sanitario) así como de uso externo (servicios contratados o colaboradores externos a la organización). Este tipo de organizaciones deben idealmente orientarse hacia un modo de actuar desde el “tercer lado”, término que define a las organizaciones que ponen en práctica un sistema global de prevención del conflicto y gestión de las diferencias, mediante el diálogo pacífico, a través de sistemas de mediación. Esto supondría una oportunidad para obtener el máximo potencial de todos sus miembros, en un intento de trabajar hacia un fin común, más allá de las diferencias, sumando

esfuerzos, multiplicando resultados y compartiendo los éxitos obtenidos. El enfoque tiene el reto de hacer frente a las necesidades detectadas a través de otros medios no convencionales e innovadores, que permitan:

- Desarrollar capacidades macro-organizativas nuevas para promover el cambio estructural.
- Definir como interés institucional no solo el cuidado y tratamiento efectivo de los usuarios, sino también de las personas que trabajan dentro.
- Asegurar buenas prácticas que mejoren la calidad, eficiencia, productividad, reducción de costes y que agreguen valor a las ya existentes.

El éxito de estas organizaciones es producto de la creación de valor añadido y prácticas de construcción de paz organizacional y cambios de paradigma cultural que asegura la calidad organizacional en su globalidad. Rehabilitar los Servicios nacionales de salud a través del efecto multiplicador de la promoción del espíritu apreciativo y cooperativo, sumando las potencialidades de las personas y grupos desde el fomento del aprendizaje hacia posturas más flexibles y democratizadoras mediante técnicas de *facilitación* y mediación, favorece la cultura colectiva del *consenso* (Novel-Martí, 2012).

En base a la búsqueda de normativa relacionada con la mediación en el ámbito hospitalario, así como en base a las opiniones de integrantes en diferentes categorías de profesionales sanitarios en el ámbito sanitario, es aconsejable implementar procesos de mediación en su seno. Redundaría en un incremento de productividad y lo que es más importante si cabe, en crear un clima de tranquilidad, seguridad y confianza, tanto en el personal como en los pacientes y familiares. Importante es reseñar que la *facilitación* y la mediación son poco conocidas y que hay un largo camino que recorrer ya que la necesidad existe y la normativa es escasa. Otra de las conclusiones más importantes es que la *mediación sanitaria mixta* con profesionales de la propia institución y expertos externos es el modelo más aceptado para la resolución de conflictos en un hospital o Institución equivalente. Hay que tomar conciencia de que un mejor entendimiento entre profesionales es una demanda mayoritaria, por lo que trabajar en este apartado dentro de la organización debería ser prioritario. Positivamente, a pesar de conocerse poco la mediación en el ámbito sanitario y con una amplia laguna legal en aquellas situaciones en las que la salud del enfermo no depende tanto de los diagnósticos sino de la interacción social de los actores sanitarios, se puede afirmar que hay una necesidad real de conciliación en el ámbito sanitario y también una aceptación social a su implementación. Es necesaria la colaboración de la administración y la dirección de los centros sanitarios, ya que es necesario dedicar recursos y tiempo a mejorar el clima de trabajo y la atención al paciente a través de la mediación. Todos los actores sociales, y en especial los colegios profesionales, se beneficiarían de su incorporación a la promoción de los diferentes métodos alternativos de resolución de conflictos en el ámbito sanitario (Martínez-Bendayán y Bendayán, 2021).

Conclusiones

Sería deseable dedicar recursos y tiempo a evitar la *conflictividad* a través de los diferentes métodos de llegar a acuerdos. La *mediación sanitaria mixta* con profesionales de la propia institución y expertos externos es el modelo más adecuado para la resolución de conflictos dentro de cualquier organización sanitaria. Un

efecto multiplicador favorable en los resultados de calidad en salud puede conseguirse al promover los métodos alternativos de resolución de conflictos como procesos favorecedores de la cultura del *consenso* dentro de las organizaciones sanitarias.

Referencias

- European Observatory on Health Systems and Policies (2021). España: Perfil sanitario nacional 2021, State of Health in the EU, OECD Publishing, Paris/European Observatory on Health Systems and Policies, Brussels. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/3d1c2ed2-es.pdf?expires=1660641037&id=id&accname=guest&checksum=DE19173B77D5F0E5C57CAEDF0A7C5D83>
- Folger, J. P. (2008). La mediación transformativa: Preservación del potencial único de la mediación en situaciones de disputas. *Revista de mediación*, 2, 6-16. <https://revistademediacion.com/wp-content/uploads/2013/06/Revista-Mediacion-02-02.pdf>
- Antes, J. R., Folger, J. P., Della-Noce, D. J. (2008). Transformar interacciones conflictivas en entornos laborales: efectos documentados del programa REDRESSTM del USPS. *Revista de mediación*, 2, 29-45. https://www.ammediadores.es/nueva/wp-content/uploads/2013/11/Revista_Mediacion_02.pdf
- Bingham, L. B., Chesmore, G., Moon, Y., y Napoli, L. M. (2000). Mediating Employment Disputes at the United States Postal Service. A Comparison of In-house and Outside Neutral Mediator Models. *Review of Public Personnel Administration*, XX-1, 4-19. <https://doi.org/10.1177/0734371X0002000102>
- Bingham, L. B., y Nabatchi, T., (2001). Transformative Mediation in the USPS RedressTM Program: Observations of ADR Specialists. *Hofstra Labor & Employment Law Journal*, 18, 399-427. <https://scholarlycommons.law.hofstra.edu/hlelj/vol18/iss2/4>
- Escorihuela, J. L. (2006). Taller de habilidades del facilitador. *Acciones e investigaciones sociales*, 22, 157-226. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.200622303
- Carnero de Blas, M. (2012). «Mediando en Salud», una propuesta de Mediación Sanitaria en Hospitales. *Revista de Mediación*, 10, 13-18. <https://revistademediacion.com/wp-content/uploads/2016/11/Revista10-2.pdf>
- Novel-Martí, G. (2012). Mediación en salud: un nuevo paradigma cultural en organizaciones que cuidan. Las organizaciones complejas: el caso de la salud. Madrid:Editorial Reus
- Martínez-Bendayán, I., y Bendayán, E. (2021). Mediación mixta para la resolución de conflictos entre profesionales sanitarios. *Derecho y Salud*, 31 (Extra), 223-229.

CONDUCTAS DE ACOSO ESCOLAR EN ADOLESCENTES: PREVALENCIA, SUPERPOSICIÓN Y GÉNERO

Verónica Marcos, Álvaro Montes y Mercedes Novo

Unidad de Psicología Forense, Universidad de Santiago de Compostela

Introducción

El acoso escolar es un problema de salud pública (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020), que genera consecuencias a nivel físico, psicológico y social en los/as adolescentes a corto y largo plazo, tales como ansiedad, depresión y/o baja autoestima (Moore et al., 2017; DeLara, 2019; Randa et al., 2019). En España, las cifras reflejan que la victimización alcanza el 10.60% de las chicas para las situaciones de acoso y 8.30% en el ciberacoso, frente al 8.00% y el 5.30% de los chicos, respectivamente (Save the Children, 2016).

De acuerdo con la literatura, el acoso escolar se entiende como aquella forma de agresión repetida y deliberada, que realiza una o varias personas sobre otra(s) que no tiene(n) posibilidad de defenderse (Olweus, 1993). Debido a que con la definición de esta problemática no es suficiente, se proponen cuatro criterios diagnósticos (Olweus, 2013): daño, intencionalidad, desequilibrio de poder entre víctima y agresor y periodicidad/cronicidad. Asimismo, es necesario añadir un quinto criterio: la victimización (Arce y Fariña, 2011).

En cuanto a la tipología, estudios previos distinguen entre acoso psicológico, exclusión, acoso relacional y acoso físico (Arce et al., 2014; Gladden et al., 2014; Velasco et al., 2016), pudiéndose producir de manera simultánea (Hymel y Swearer, 2015). Sobre esta cuestión, se evidencia la simultaneidad en la frecuencia entre los distintos tipos de acoso (Bradshaw et al., 2015), así como el solapamiento entre la victimización por el acoso tradicional y el ciberacoso (Cosma et al., 2020; Waasdorp y Bradshaw, 2015; Wang et al., 2009).

Numerosas investigaciones examinan variables que pueden influir en esta problemática, tales como el género y/o la edad (Smith et al., 2019; Velasco et al., 2013). Desde esta perspectiva, diversos estudios muestran que los chicos sufren con mayor frecuencia acoso físico, mientras que las chicas reflejan cifras más altas en acoso relacional y que la probabilidad de ser victimizado por este fenómeno aumenta durante la adolescencia (i.e., Álvarez-García et al., 2015; Velasco et al., 2016).

Desde el punto de vista de la intervención, se ha demostrado que los programas son eficaces para la reducción del acoso escolar (Pornari et al., 2012). Concretamente, los resultados del metaanálisis de Huang et al. (2019) reflejaron que después de la implementación de los programas, el alumnado en la condición de

tratamiento obtuvo puntuaciones significativamente más bajas tanto en la victimización como en la perpetración del acoso que el alumnado en la condición de control.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, el presente estudio se basa en examinar la prevalencia de los distintos tipos de acoso escolar y la superposición de estos, así como analizar las diferencias según el género, de manera que pueda servir de base para el diseño e implementación de programas de prevención e intervención de este fenómeno (Pornari et al., 2012).

Método

Participantes

Se contó con una muestra de 442 participantes, 245 chicas (55.40%) y 197 chicos (44.60%), con un rango de edad entre 14 y 18 años ($M = 15.66$; $DT = 1.02$). En cuanto al curso académico, el 22.7% estudia 3ºESO, el 29.9% se encuentra en 4ºESO, el 33.1% está en 1ºBachiller, el 13.2% se ubica en 2ºBachiller y el 1.2% cursa FP básica. Respecto al tipo de centro, el 74.2% pertenecen a centros públicos, mientras que el 25.80% restante son de centros privados, de la comunidad autónoma de Galicia.

Diseño y procedimiento

Se llevó a cabo un estudio *ex post facto* con el objetivo de examinar la prevalencia de los tipos de acoso escolar y la superposición entre ellos, así como diferencias según el género.

Siguiendo los cánones establecidos por la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales, para la obtención de la muestra, primero se tramitó la autorización de los centros escolares y se contó con el consentimiento de los progenitores. Seguidamente, tras el consentimiento de los participantes, se cumplimentaron los instrumentos de medida, respondiendo de manera voluntaria, anónima e individual, supervisados por personal entrenado y durante el horario lectivo.

Instrumentos

Se empleó un cuestionario *ad hoc* para medir variables sociodemográficas: sexo, edad, curso académico, tipo de centro escolar y provincia.

Para medir el acoso escolar, se aplicó la *Escala de Acoso Escolar/UPF-4* (Arce et al., 2014), una medida de autoinforme diseñada teniendo en cuenta los criterios diferenciales del acoso escolar de otras conductas anti normativas que acontecen en el ámbito escolar. Este instrumento, dividido en cuatro factores (acoso psicológico, acoso físico, exclusión y acoso relacional), está compuesto por 26 ítems dispuestos en una escala Likert de 5 puntos (1 = *No me ocurre nunca o casi nunca*; 2 = *Una vez al mes*; 3 = *Dos o tres veces al mes*; 4 = *Una vez a la semana*; 5 = *Varias veces a la semana*) y nos informa de la frecuencia y duración del comportamiento de acoso (“un mes”, “tres meses”, “seis meses”, “un año o más”). Esta escala presenta buenos índices de fiabilidad, tanto en el total, $\alpha = .95$, como en los 4 factores, con α entre .84 y .90. Para esta muestra, se obtuvo un índice de fiabilidad de .91 en la escala total, así como en los factores (valores α entre .80 y .83).

Análisis de datos

Primeramente, se calcularon análisis de frecuencias y análisis descriptivos de las variables objeto de estudio. Seguidamente, se examinó la superposición en la frecuencia de los tipos de acoso escolar a través de la prueba chi cuadrado (χ^2). Para estimar el tamaño del efecto se utilizó la *phi* de Cramer, pudiendo este ser: pequeño ($\phi \geq .10$), mediano ($\phi \geq .30$) o grande ($\phi \geq .50$). Después, se realizó una prueba *t* de Student para muestras independientes a fin de examinar diferencias según el género en los tipos de acoso escolar. Además, se analizó el tamaño del efecto mediante la *d* de Cohen, cuyos parámetros se establecen entre 0.20 (pequeños), 0.50 (medios) y 0.80 (grandes) (Cohen, 1992). Todos los análisis se han realizado a través del programa estadístico IBM SPSS Statistics versión 25.

Resultados

Prevalencia del Acoso Escolar

Primeramente, se obtuvo la prevalencia de los cuatro tipos de acoso escolar. Los resultados evidenciaron que los tipos de acoso escolar más presentes fueron el acoso relacional (33.00%) y el acoso psicológico (30.80%), seguidos del acoso físico (25.60%) y la exclusión (25.30%) (véase Tabla 1).

Tabla 1

Prevalencia de los tipos de Acoso Escolar

Tipo de Acoso Escolar	Ausencia <i>f</i>(%)	Presencia <i>f</i>(%)
Acoso psicológico	306(69.20%)	136(30.80%)
Exclusión	330(74.70%)	112(25.30%)
Acoso relacional	296(67.00%)	146(33.00%)
Acoso físico	329(74.40%)	113(25.60%)

Superposición de los tipos de acoso escolar

Seguidamente, se examinó la superposición entre cada uno de los tipos de acoso, corroborándose la relación y la simultaneidad entre ellos (véase Tabla 2, Tabla 3, Tabla 4, Tabla 5, Tabla 6 y Tabla 7). El 54.40% de la población adolescente que había sufrido acoso psicológico también presentó exclusión (véase Tabla 2).

Tabla 2

Acoso psicológico y exclusión

	Ausencia de Exclusión f(%)	Presencia de Exclusión f(%)	Total
Ausencia de Acoso psicológico	268(87.60%)	38(12.40%)	306(69.20%)
Presencia de Acoso psicológico	62(45.60%)	74(54.40%)	136(30.80%)
Total	330(74.70%)	112(25.30%)	442(100%)

Nota. $g1 = 1$; $\chi^2 = 87.76$; $p = .000$; $phi = .446$.

De la misma manera, el acoso psicológico también se produjo con acoso relacional (71.30%) (véase Tabla 3) y con acoso físico (47.80%).

Tabla 3

Acoso psicológico y acoso relacional

	Ausencia de Acoso relacional f(%)	Presencia de Acoso relacional f(%)	Total
Ausencia de Acoso psicológico	257(84.00%)	49(16.00%)	306(69.20%)
Presencia de Acoso psicológico	39(28.70%)	97(71.30%)	136(30.80%)
Total	296(67.00%)	146(33.00%)	442(100%)

Nota. $g1 = 1$; $\chi^2 = 139.21$; $p = .000$; $phi = .543$.

Tabla 4

Acoso psicológico y acoso físico

	Ausencia de Acoso físico f(%)	Presencia de Acoso físico f(%)	Total
Ausencia de Acoso psicológico	258(84.30%)	48(15.70%)	306(69.20%)
Presencia de Acoso psicológico	71(52.20%)	65(47.80%)	136(30.80%)
Total	329(74.40%)	113(25.60%)	442(100%)

Nota. $g1 = 1$; $\chi^2 = 51.01$; $p = .000$; $phi = .340$.

Asimismo, el 58.9% que había sufrido exclusión también señaló acoso relacional (véase Tabla 5), así como acoso físico (41.1%) (véase Tabla 6).

Tabla 5

Exclusión y acoso relacional

	Ausencia de Acoso relacional f(%)	Presencia de Acoso relacional f(%)	Total
Ausencia de Exclusión	250(75.80%)	80(24.20%)	330(74.70%)
Presencia de Exclusión	46(41.10%)	66(58.90%)	112(25.30%)
Total	296(67.00%)	146(33.00%)	442(100%)

Nota. $g1 = 1$; $\chi^2 = 45.48$; $p = .000$; $phi = .321$.

Tabla 6

Exclusión y acoso físico

	Ausencia de Acoso físico f(%)	Presencia de Acoso físico f(%)	Total
Ausencia de Exclusión	263(79.70%)	67(20.30%)	330(74.70%)
Presencia de Exclusión	66(58.90%)	46(41.10%)	112(25.30%)
Total	329(74.40%)	113(25.60%)	442(100%)

Nota. $g1 = 1$; $\chi^2 = 18.95$; $p = .000$; $phi = .207$.

Además, el acoso relacional y el acoso físico se produjeron juntamente con el 47.30% (véase Tabla 7).

Tabla 7

Acoso relacional y acoso físico

	Ausencia de Acoso físico f(%)	Presencia de Acoso físico f(%)	Total
Ausencia de Acoso relacional	252(85.10%)	44(14.90%)	296(67.00%)
Presencia de Acoso relacional	77(52.70%)	69(47.30%)	146(33.00%)
Total	329(74.40%)	113(25.60%)	442(100%)

Nota. $g1 = 1$; $\chi^2 = 53.92$; $p = .000$; $phi = .349$.

Diferencias en los tipos de acoso escolar según el género

Respecto a las diferencias en los tipos de acoso escolar en función del género, los resultados evidenciaron diferencias significativas según el género en acoso psicológico ($p < .05$), exclusión ($p < .05$), acoso relacional ($p < .05$) y acoso físico ($p < .001$), obteniendo las chicas una mayor puntuación en cada uno de los tipos de acoso escolar y con tamaños del efecto que oscilan de pequeños a moderados (Tabla 8).

Tabla 8

Diferencias en los tipos de acoso escolar según el género

Variable	Género	N	t(gl)	P	M(DT)	95% CI	d
Acoso psicológico	Chicas	24	2.27(432.29)	.024	15.85(5.98)	0.15 , 2.05	0.21
	Chicos	19			14.75(4.19)		
Exclusión	Chicas	24	2.99(439.19)	.003	8.56(3.66)	0.32 , 1.52	0.28
	Chicos	19			7.63(2.81)		
Acoso relacional	Chicas	24	2.44(439.79)	.015	7.81(3.44)	0.14 , 1.28	0.23
	Chicos	19			7.10(2.70)		
Acoso físico	Chicas	24	4.41(375.98)	.000	3.85(1.69)	0.30 , 0.79	0.39
	Chicos	19			3.31(0.85)		

Nota: $**p < 0.05$.

Discusión

Este estudio presenta una serie de limitaciones a tener en cuenta a la hora de generalizar y extrapolar los resultados. En primer lugar, las respuestas de los participantes pueden estar mediadas por la deseabilidad social y/o la negación, dos formas de disimulación (Arce et al., 2015; Fariña et al., 2017). En segundo lugar, el tamaño y heterogeneidad de la muestra, dado que la muestra pertenece a un ámbito geográfico concreto. En tercer lugar, este estudio debería completarse con otras variables que interaccionen con el acoso escolar.

En relación con la prevalencia en los tipos de acoso escolar, los resultados revelan que las tipologías más predominantes son el acoso relacional (33%) y el acoso psicológico (30.8%), seguidos del acoso físico (25.6%) y la exclusión (25.3%), tal como habían alertado previamente las cifras (OMS, 2020; Save the Children, 2016).

Respecto a la existencia de superposición entre los distintos tipos de acoso escolar, los resultados informan que los tipos de acoso escolar correlacionan de manera significativa entre sí, de manera que pueden ejercerse simultáneamente. De este modo, este estudio corrobora el solapamiento de los tipos de acoso, tal como apuntaban investigaciones anteriores (Bradshaw et al., 2015; Hymel y Swearer, 2015).

Por otra parte, los resultados reflejan diferencias significativas según el género en los tipos de acoso escolar, presentando las chicas unas mayores puntuaciones en cada tipo, en consonancia con otras investigaciones (Álvarez-García et al., 2015; Smith et al., 2019; Velasco et al., 2013). Sin embargo, en el estudio de Velasco et al., (2016) se constata que los chicos sufren con mayor frecuencia agresiones físicas.

Para futuras investigaciones se propone seguir examinando las conductas de acoso escolar en población adolescente, teniendo en cuenta el auge e impacto de las nuevas tecnologías (Waasdorp y Bradshaw, 2015), ya que es necesario el conocimiento científico para la implementación de programas que versen en reducir las conductas de acoso y ciberacoso (Brown et al., 2017; Huang et al., 2019).

Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Universidades dentro del programa *Formación de Profesorado Universitario* (FPU19/00399).

Referencias

- Álvarez-García, D., García, T., y Núñez, J. C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.007>
- Arce, R., y Fariña, F. (2011). Evaluación forense del acoso moral en el trabajo (Mobbing) mediante el Sistema de Evaluación Global. En M. Matos, R. Abrunhosa, y C. Machado (Coords.), *Manual de Psicología Forense: Contextos, prácticas e desafíos* (pp. 375-398). Braga, Portugal: Psiquilibros Edições.
- Arce, R., Velasco, J., Novo, M., y Fariña, F. (2014). Elaboración y validación de una escala para la evaluación del acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5, 71-104.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., y Johnson, S. L. (2015). Overlapping verbal, relational, physical, and electronic forms of bullying in adolescence: Influence of school context. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(3), 494-508. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.893516>
- Brown, C. F., Demaray, M. K., Tennant, J. E., y Jenkins, L. N. (2017). Cyber Victimization in High School: Measurement, Overlap with Face-to-Face Victimization, and Associations With Social-Emotional Outcomes. *School Psychology Review*, 46(3), 288-303. <https://doi.org/10.17105/spr-2016-0004.v46-3>
- Cosma, A., Walsh, S. D., Chester, K. L., Callaghan, M., Molcho, M., Craig, W., y Pickett, W. (2020). Bullying victimization: time trends and the overlap between traditional and cyberbullying across

- countries in Europe and North America. *International Journal of Public Health*, 65(1), 75-85. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207452>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- DeLara, E. W. (2019). Consequences of childhood bullying on mental health and relationships for young adults. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2379-2389.
- Fariña, F., Redondo, L., Seijo, D., Novo, M., y Arce, R. (2017). A meta-analytic review of the MMPI validity scales and indexes to detect defensiveness in custody evaluations. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17(2), 128-138. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.02.002>
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., y Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform Definitions for public health and recommended data elements*. Atlanta, GA; National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.
- Huang, Y., Espelage, D. L., Polanin, J. R., y Hong, J. S. (2019). A meta-analytic review of school-based anti-bullying programs with a parent component. *International Journal of Bullying Prevention*, 1, 32-44. <https://doi.org/10.1007/s42380-018-0002->
- Hymel, S., y Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293-299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- Moore, S., Norman, R., Suetani, S., Thomas, H., Sly, P., Scott, J. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60-76.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia contra los niños de 2020*. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332450/9789240007154-spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pornari, C. D., y Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior: Official*

Journal of the International Society for Research on Aggression, 36(2), 81-94.
<https://doi.org/10.1002/ab.20336>

Randa, R., Reyns, B. W., y Nobles, M. R. (2019). Measuring the effects of limited and persistent school bullying victimization: repeat victimization, fear, and adaptive behaviors. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(2), 392-415. <https://doi.org/10.1177/0886260516641279>

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

Smith, P., López-Castro, L., Robinson, S. y Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Agresion and Violent Behavior*, 45, 33-40.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>

Velasco, J., Arias, E., y Fariña, F. (2016). Análisis de la producción científica sobre el acoso escolar en España. En A. Andrés-Pueyo, F. Fariña, M. Novo y D. Seijo (Eds.), *Avances en Psicología Jurídica y Forense* (pp. 123-134). Santiago de Compostela: Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense.

Velasco, J., Seijo, D., y Vilariño, M. (2013). Consecuencias del acoso escolar sobre la salud psicoemocional de niños y adolescentes. En R. González Cabanach, R. Fernández Cervantes, R. Arce, M. del Mar Ferradás, y C. Freire (Eds.), *Psicología y Salud II. Salud física y mental* (pp. 113-126). Granada: GEU Editorial.

Waasdorp, T. E., y Bradshaw, C. P. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 56(5), 483-488. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.12.002>

Wang, J., Iannotti, R. J., y Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>

LOS DESAFÍOS DEL PROFESORADO EN LA GESTIÓN DE LAS AULAS

Aleix Masramon, Marc Cardelús, Alba Torres, Maribel Garcia e Inmaculada Armadans

Universidad de Barcelona

Introducción

Los docentes son un agente clave en el desarrollo del alumnado de los diferentes cursos en los centros educativos y en la gestión de la convivencia en las aulas. Históricamente han tenido un peso determinado y vital con una carga de responsabilidad muy alta. Estos se han visto afectados por las exigencias de la profesión y, por lo tanto, han tenido que hacer frente a distintos desafíos de distintos niveles. El Estudio Estatal sobre Convivencia Escolar en la ESO indica que un 38,1% de los docentes considera no disponer de formación para resolver los problemas que plantea la convivencia en los centros educativos donde trabajan (Díaz et al., 2010). Individualmente, se encuentran desafíos desde su rol, su identidad como profesor, a su forma de hacer el acompañamiento, etc. Colectivamente, gestionan los retos referentes a la relación e interacción con los distintos agentes que conforman la comunidad educativa, como son; los otros docentes, las familias, los alumnos, las direcciones del centro, etc. Y estructuralmente, encuentran desafíos en la adaptación a normativas, tendencias, políticas, modelos de gobernanza de las instituciones, contexto social, etc.

Además, la escuela ha de ser parte del crecimiento cognitivo y emocional del alumnado. Es importante la implicación del profesorado en el proceso educativo y, además, la necesidad que tiene el sistema educativo de reinventarse continuamente. Gracias a que la escuela esté involucrada nacerán nuevas perspectivas y posibilidades educativas que permitirán el desarrollo cognitivo y emocional de los alumnos (Sandoval-Obando, 2016). Por otra parte, es un lugar ideal para que los alumnos crezcan emocionalmente debido a que es una pequeña comunidad donde los alumnos deben aprender a interactuar con gente diversa, además de ser uno de los primeros espacios donde el alumnado aprende a convivir. Los centros educativos son un espacio de aprendizaje y de diálogo que favorece el desarrollo humano, creando un espacio de convivencia donde la comunicación y la participación son esenciales. (Martínez, 2006)

Por todo ello es importante aprender a educar desde el conflicto. Educar en el conflicto se caracteriza por ver el conflicto como algo inevitable cuando se convive en sociedad, no verlo como algo negativo, sino como oportunidad de aprendizaje y cambio. Requiere saber cómo gestionarlo. La escuela debería fomentar buenas relaciones, a través de programas de prevención para que los pequeños conflictos no generen formas de violencia más fuertes. Hay que ver el conflicto escolar como una oportunidad de aprendizaje y adquisición de competencias como las mediadoras, comunicativas y ciudadanas. (Martínez, 2018)

Convivencia en el aula y conductas desafiantes

El aula constituye también un espacio de socialización, en el que tanto el alumnado como el profesorado están sujetos a una interacción social constante. Sin embargo, en toda relación social existen conflictos, puesto que estos son inherentes al ser humano (Lederach, 1995). El conflicto, en caso de no ser gestionado adecuadamente, puede perjudicar el clima de enseñanza, aprendizaje en las aulas e impedir que se logren los objetivos académicos y profesionales esperados. Una situación conflictiva presente en las aulas que preocupa especialmente a los docentes son las conductas disruptivas (CD, de ahora en adelante), entendidas como aquellos comportamientos conscientes, voluntarios y reiterativos, adoptados por el alumnado, que impiden el normal desarrollo de las clases obstaculizando los procesos de enseñanza - aprendizaje y los de convivencia (Arce-Fariña et al., 2013). Para ilustrar las manifestaciones de estos comportamientos se han tomado como referencia las ejemplificaciones expuestas por Simón et al. (2013) y Uruñuela (2007). Las aportaciones de estos autores se han categorizado según el objetivo que persigue la conducta disruptiva, siguiendo la propuesta de Torrego y Fernández (2007).

Tabla 1

Clasificación de Conductas Disruptivas (CD) según su objetivo

Profesor	Desobedecer al profesor, hablar mientras el profesor habla, ignorar al profesor, recoger sin permiso, reírse del profesor, amenazar al profesor, insultar al profesor, negarse a cumplir las sanciones impuestas, adoptar una actitud chulesca, levantarse y moverse por el aula sin permiso.
Compañeros	Hablar con los compañeros, molestar a los compañeros, agredir físicamente a los compañeros, reírse de los compañeros, insultar a los compañeros, ridiculizar a los compañeros, dibujar o rayar el material de los compañeros.
Trabajo	No traer los deberes hechos, no traer el material, no realizar las tareas propuestas, hacer otras tareas, mostrar desinterés, dormir en clase, boicotear las pruebas de evaluación.
Normas	Pequeños retrasos, ausencias reiteradas, absentismo permanente, utilizar el teléfono móvil sin permiso, utilizar el portátil sin permiso, comer y/o beber en clase, tirar objetos, emitir sonidos molestos por repetitivos o elevados, agresiones al mobiliario, destrucción del material escolar.

Fuente: Elaboración propia

De la gestión en las aulas a la transformación

Entre las propuestas sugeridas por la literatura académica se insiste en el establecimiento de buenas relaciones interpersonales entre el profesor y los alumnos, con el objetivo de generar un buen clima en el aula (Latorre y Teruel, 2014; Gómez y Cuña, 2017).

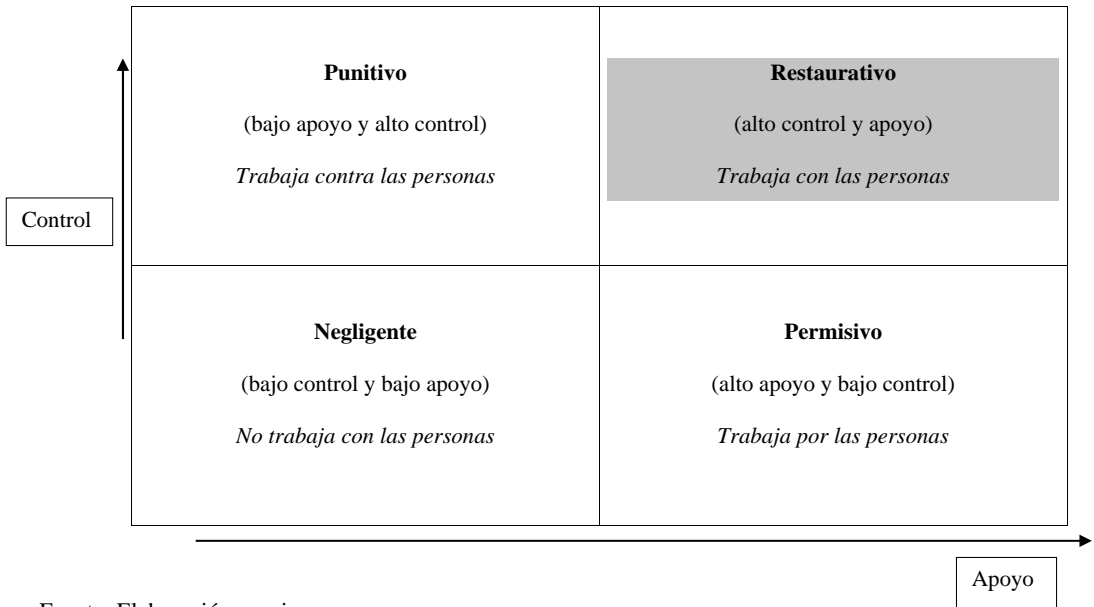
Torrego y Fernández (2007) sugieren que sería conveniente que, en primera instancia, los docentes categorizaran aquellas conductas que consideran disruptivas según su tipología y gravedad, además de precisar unas pautas consistentes y claras que establezcan un marco común de trabajo ante la irrupción de conductas inadecuadas. Los mismos autores proponen también una serie de estrategias metodológicas y conductuales que deberían ser compartidas por el profesorado, tales como efectuar refuerzos positivos, organizar la materia y las sesiones, emplear los turnos de palabra para participar, realizar pausas durante la clase, someter la propuesta metodológica a negociación con el alumnado, no atender las conductas de interrupción leve, utilizar el silencio ante la dispersión del grupo clase, explicar brevemente las consecuencias de la conducta inapropiada, utilizar el humor y evitar hablar con sarcasmo, emitir mensajes en primera persona, reflexionar grupalmente cuando sucedan CD, tener expectativas positivas en el alumnado, efectuar correcciones de conducta centradas en la tarea (no tanto en la persona), acercarse a la zona dónde está ocurriendo la interrupción, expresarse con sinceridad, crear un ambiente socioemocional positivo, generar reciprocidad, simetría y horizontalidad en la relación con el alumnado (aceptando los roles diferenciales) (Torrego y Fernández, 2007).

Otras investigaciones apuestan directamente por el ejercicio de la mediación escolar como estrategia para resolver situaciones disruptivas de baja intensidad y problemas de disciplina complejos de abordar con los medios tradicionales (Jurado y Justiniano, 2017; Maxwell, 1989).

En este trabajo centramos nuestro interés en la figura referente, la que acompaña y lidera el proceso: el/la profesor/a. En este sentido, “las personas, que detentan alguna forma de autoridad tienen un desafío: el mantener la disciplina social” (Barros-Leal, 2010, p. 47) eso tiene en cuenta el hecho de gestionar como se debe ejercer ese liderazgo. McCold y Wachtel (2003) construyen lo que es llamado la ventana de la disciplina social donde establecen combinaciones de control social alto o bajo y apoyo social alto o bajo. Obtienen como resultado una matriz donde en función de estas dos variables se generan cuatro enfoques que reglamentan las conductas (Figura 1).

Figura 1

Ventana de la disciplina social de McCold y Wachtel (2003)



Fuente: Elaboración propia

Por todo ello, desde el enfoque restaurativo de la ventana de la disciplina social propuesto por McCold y Wachtel (2003), planteamos la necesidad de desarrollar la competencia autoimplicativa (Autognosis) ya definida (Rosales y Garcia, 2020), en la que el docente consigue autoconocimiento y autorregulación emocional personal y eficiente de sus actividades profesionales (*self-awareness interno*), así como evalúa y gestiona las relaciones que establece con los/las alumnos/as, equipo y su entorno (*self-awareness-externo*).

El *self-awareness* o la consciencia de sí se define como, un proceso de transformación gradual y constante (Hoffman y Bowling, 2000), en continua interacción con los demás y el entorno, que requiere de reflexión y autoevaluación por parte de los docentes. Según Rothman (2014) propone que la reflexividad, más allá de servir para distinguir el mundo de afuera del mundo interior, sirva para ralentizar la respuesta para estudiar previamente las preguntas: de dónde, por qué y para qué se dará determinada respuesta a una situación. El *self-awareness* está relacionado con la capacidad de reconocer las emociones y las cogniciones propias (autoconocimiento), y las de los demás que, influyen en la toma de decisiones. En definitiva, se trataría de ir incorporando de forma gradual y progresiva un conjunto de habilidades actitudinales y capacidades que puedan servir como un desempeño eficiente ante la conducta desafiante.

Por todo ello, en este trabajo nos hemos planteado como objetivo conocer los desafíos que tiene el profesorado en la gestión de la convivencia en las aulas; gestión de la disrupción o gestión de conductas que generan problemas en el clima escolar. Específicamente, identificamos el tipo de conducta disruptiva, los actores implicados en el conflicto, la actuación del profesorado y el objetivo que se planteó para la transformación. En segundo lugar, reflexionamos sobre posibles actuaciones o respuestas del profesorado, como objetivo de transformación, tratando de encontrar métodos donde el conflicto sea una oportunidad de cambio. Se ha analizado qué factores afectan a que un profesor pueda gestionar de forma debida los distintos conflictos que tiene en su aula y a partir de estos análisis reflexionamos sobre cuáles serían los objetivos de transformación.

Método

Se realizó una aproximación cualitativa a los escenarios de conflicto en la gestión del aula. La muestra fue intencional y la constituyeron los siguientes informantes clave que relataron cada uno de ellos una situación tipo (caso) en la que debían afrontar conductas desafiantes en la gestión del aula.

Caso 1: Profesora de un aula de primaria, 35 años.

Caso 2: Profesora de 2º Enseñanza secundaria obligatoria (ESO) 40 años.

Caso 3: Profesor de Formación profesional (FP) 57 años.

Caso 4: Profesor de 2º ESO, 29 años.

Posteriormente, se analizaron estos casos y se propusieron con el equipo posibles objetivos de transformación más allá de los que se habían propuesto los docentes.

Resultados y Discusión

Para aportar mayor claridad expositiva presentamos los resultados organizados a partir de los objetivos previamente establecidos en el estudio de cada uno de los casos.

Caso I: Algo más que arte

Los desafíos identificados muestran cuatro conductas de insulto, amenaza y desobediencia al profesor, una agresión física entre alumnos (situación: *uno de los niños coge uno de los envases de agua y lo vierte encima de la cabeza de un compañero*) y una conducta que implica la “no realización de las tareas propuestas de trabajo”, ya que era una clase dedicada a la competencia artística, en la cual se produjo un desorden. Los actores implicados directamente en el conflicto están desde los propios alumnos que protagonizan las conductas desafiantes, el grupo de clase y el docente. Las familias estarían también en el rol de protagonistas que pueden influir de manera directa e indirectamente. En esta situación el docente opta por realizar llamadas de atención, en donde por ejemplo obtiene esta respuesta *me da una patada y me dedica una parrafada de insultos que provocó el silencio absoluto de los demás compañeros de clase*. También, opta por la gestión de dialogo individualizado con el alumnado y la gestión con la familia, aunque piensa *...me quedé sin palabras*

porque no pensé que este alumno llegara a este extremo, y sobre todo el diálogo con la familia fue un laberinto en el que al final todo quedó en una gestión externa y una baja personal. Además, desde la institución se le asigna una docente auxiliar que aminoró de alguna manera el problema. El docente es consciente de lo siguiente La cosa no queda aquí, esto me supone reuniones con las familias de los niños implicados. <Normalmente, yo gestiono las dificultades de relación, mediante los espacios de diálogo tanto individual como grupal, estoy cien por ciento dedicada a la mejora de la competencia social de mis alumnos. La profesora se plantea como objetivo de transformación la gestión del espacio grupal de trabajo.

En esta situación se requiere actuar desde un enfoque restaurativo con un control y un apoyo altos, el cual permita que el docente pueda reestablecer la dinámica del aula para una mejor gestión del espacio grupal de trabajo. Por lo que refiere al *self-awareness* la docente debería reflexionar hasta qué punto la toma de decisiones está determinada por cómo le influyen los sentimientos que le provoca la situación y cómo de alguna manera las actuaciones que realiza como respuesta le permiten el objetivo de transformación que se propone.

Caso II: Me tienes ... ¿La pandemia es la excusa?

Los desafíos identificados muestran tres conductas de ignorar al profesor, adoptar una actitud chulesca y desobedecerlo, una molestia entre compañeros, boicot al trabajo y tirar objetos saltándose la normativa. Aquí nuevamente los actores implicados en el conflicto son el docente, los alumnos, grupo clase y también la Dirección por estar implicadas las normas. En esta situación, el ritmo de clase queda gravemente afectado a causa de las provocaciones que el tutor del aula recibe constantemente por parte de uno de los alumnos. Esto implica que la situación se fue tensionando entre los amigos de uno y otro alumno y el tutor le pide nuevamente que se marche de clase y sucedió que este alumno *se situó en frente mío y me dijo "tío me tienes hasta los huevos, se los tocó, y, además, continúa... me das asco ... se introduce los dedos en la boca y vomita a poca distancia de mi...*

Me quedé perplejo, el alumno marcha... Algunos alumnos me ayudaron a gestionar el tema de la limpieza y por supuesto no pudimos seguir con la clase. El docente recibe algunos apoyos se plantea como puede gestionar mejor el aula, reconducir la situación de violencia, y generar diálogos con el alumnado. El tutor se siente realmente afectado, pues intenta por todos los medios gestionar la situación, además de que estás conductas comportan sanciones bien conocidas por el alumno y al final después de expulsiones de un mes, parece que la cosa se queda en la afectación de la pandemia.

En esta situación nuevamente el docente debería actuar con un enfoque restaurativo recuperando el control que ha perdido en la gestión del aula. Este, en primer lugar, debería poder analizar las razones por las cuáles se producen este tipo de conductas y su evolución. Ser consciente de su rol como tutor y el tipo de influencia que puede estar ejerciendo en el grupo y el clima de la clase. Sería ideal que pudiera actuar con unas pautas claras y consistentes, así como establecer un tipo de interacción con el alumnado en la que se

aprovechara para gestionar estos conflictos como oportunidades de cambio y de transformación, sin tener que optar por la cuestión punitiva.

Caso III: Una tarde horrorosa

Los desafíos identificados muestran una conducta de desobedecer al profesor, una de amenazarlo y reírse de él, una de levantarse y moverse por el aula sin permiso, una de boicotear las pruebas de evaluación y otra de ausencia reiterada en el aula. Aquí los actores implicados en el conflicto es el docente, el grupo-clase, la alumna que entra en el aula a protestar y la compañera que va con ella, así como indirectamente la dirección del centro. En esta situación el grupo clase padece una situación de tensión entre el profesor y una alumna junto con su amiga. El grupo queda afectado en tanto la situación sucede en medio de un examen en el momento en que la alumna entra de repente y pide explicaciones al docente del motivo por el cuál ha suspendido un examen. La alumna falta al respeto al profesor diciéndole que el profesor que la ha suspendido *no tiene vida social porque responde a todos los mails a todas horas*. Además, la alumna considera *que si se equivoca en las notas debería revisarse al profesor*. Seguidamente *el profesor le ha invitado a marcharse y callar ya que estaba molestando, pero la alumna ha continuado gritando y presionando al profesor*.

En este caso el tutor se siente realmente afectado por una situación de indefensión, *no había nadie en el centro para hablar ni pedir ayuda. El guarda de seguridad, que no sabemos ni el número de teléfono, ya no digo del equipo directivo*. Ante la situación el docente aguanta la situación como puede y pide constantemente a la alumna que salga de clase junto con su amiga, aunque esta situación no se produce. La transformación en este caso es reactiva, hay una situación de escalada muy rápida y el docente intenta. que la alumna que entra de repente salga del aula y se pueda continuar haciendo el examen recuperando el orden en la clase.

En esta situación el docente debe actuar con un enfoque restaurativo recuperando el control del aula para conseguir que la disrupción acabe y el resto de los alumnos puedan seguir haciendo el examen. Evidentemente, es importante dar apoyo a la persona que ha entrado al aula y garantizar un espacio mejor para hablar con ella; en medio de un examen es imposible poder comentar su cuestión. Por lo que refiere al *self-awareness*, el docente debería reflexionar qué afectación tiene sobre sí mismo las dinámicas de los alumnos, sobre todo aquellas que son desafiantes. Focalizando su consciencia en poder transformar situaciones conflictivas en oportunidades de mejora y transformación; apostando por refuerzos de clima en el aula, construcción de espacios de diálogo y queja, podría encontrar sistemas de manejo de las situaciones.

Caso IV: “¿Lo estoy haciendo bien?”

Los desafíos identificados muestran una conducta de desobedecer al profesor, una de ignorar al profesor y la otra de hablar continuamente con los compañeros de clase. Aquí los actores implicados en el conflicto es el docente, el grupo-clase conformado por los alumnos y un grupo reducido de 5-6 personas que alteran la dinámica de clase. En esta situación *una profesora se cuestiona sobre su gestión en el aula y en concreto refiere que 5 o 6 alumnas muestran un comportamiento disruptivo, que acaba afectando a todo el grupo clase en el rendimiento escolar*. El grupo queda afectado en tanto no se puede dar clase de forma

continua y siempre hay situaciones de interrupción que generan que la dinámica de clase sea intermitente debido a las interrupciones existentes. El grupo de 5 o 6 personas *no están motivadas* con la asignatura entonces pierden el hilo de las clases por eso el docente dice: *me planteo trabajar con ellos y ellas temas que les puedan afectar y les interesen como el tema de los conflictos y el género, las masculinidades, el feminismo, para impactar en la educación a través de la filosofía.* Aunque sea siendo difícil y no consigue muchos resultados.

En este caso el tutor se siente afectado por la situación y está tomando medidas de transformación: propone trabajar en equipo para conseguir que desaparezcan las conductas disruptivas, hace distintas llamadas de atención, etc. El docente considera que *me hace falta imponerme más y tener más autoridad en el aula para no tenerles que llamar la atención... aunque no me sucede con todos los alumnos, algunos sí que puedo mantenerlos interesados y atentos.* Así pues, el profesor detecta la necesidad de tener más control sobre las situaciones, así como reflexiona en que se da cuenta *que las oportunidades de cambio dependen de reconstruir la relación con los alumnos a través de resolver los conflictos que intervienen en su vida y en la convivencia en clase.*

En esta situación el docente debe actuar con un enfoque restaurativo, de nuevo. Es importante que actúe de forma proactiva para conseguir generar cohesión en el aula. Herramientas como los círculos le pueden ir bien para generar un sentimiento de identidad en el aula, consiguiendo esta cuestión es más fácil manejar las situaciones conflictivas. Por lo que se refiere al *self-awareness* el docente tiene que reflexionar sobre como él considera que actúa alrededor de los límites con las estudiantes y como los alumnos consideran que actúa el profesor alrededor de los límites que él pone. Por lo tanto, debe equilibrar la cuestión para sentirse seguro con la responsabilidad que tiene. Así pues, como más cerca estén estas dos visiones (*self-awareness interno y externo*) más probabilidades de manejar la convivencia en las aulas.

Caso / título	Conducta desafiante Torrego y Fernández (2007)	Actores en conflicto	Actuación profesorado	Objetivo / transformación
Caso 1* Algo más que arte	<ul style="list-style-type: none"> - Desobedecer al profesor (Profesor) - Insultar al profesor (Profesor) - Amenazar al profesor (Profesor) - Agredir al profesor (Profesor) - Agredir físicamente a los compañeros (Compañeros) - No realizar las tareas propuestas (Trabajo) 	<ul style="list-style-type: none"> - Alumno - Alumnos del aula - Docente - Familias 	<ul style="list-style-type: none"> - Llamada de atención - Gestión de la situación (diálogo individual) - Asignación de una docente auxiliar (acción institucional) 	<ul style="list-style-type: none"> - Recondicionar el espacio de trabajo grupal.
Caso 2* Me tienes ... ¿La pandemia es la excusa?	<ul style="list-style-type: none"> - Ignorar al profesor (Profesor) - Adoptar una actitud chulesca (Profesor) - Desobedecer al profesor (Profesor) - Molestar a los compañeros (Compañeros) - Boicotear las pruebas de evaluación (Trabajo) - Tirar objetos (Normas) 	<ul style="list-style-type: none"> - Alumno - Alumnos del aula - Docente - Dirección - Otros docentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Llamada de atención - Gestión, teniendo en cuenta la situación 	<ul style="list-style-type: none"> - Salida del alumno del aula para gestionar el tema - Recondicionar la acción violenta hacia un compañero.
Caso 3*	<ul style="list-style-type: none"> - Desobedecer al profesor (Profesor) 	<ul style="list-style-type: none"> - Alumna i compañera 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir que la alumna salga del aula 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión del estrés

Tabla 3 Resumen casos analizados

<p>Una tarde horrosa</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Amenazar i reirse del profesor (Profesor) -Levantarse y moverse por el aula sin permiso (Profesor) -Boicotear las pruebas de evaluación (Trabajo) -Ausencia reiterada (Normas) -Absentismo permanente (Normas) 	<ul style="list-style-type: none"> -Alumnos del aula -Docente -Dirección de centro 	<ul style="list-style-type: none"> -Aguantar la situación 	<ul style="list-style-type: none"> -Que la alumna saliera del aula -Recuperar el orden del aula
<p>Caso 4* ¿Lo estoy haciendo bien?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Ignorar al profesor (Profesor) -Desobedecer al profesor (Profesor) -Hablar con los compañeros (Compañeros) 	<ul style="list-style-type: none"> -5-6 alumnos -Docente -Alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> -Propone trabajo al equipo y desaparecen las conductas disruptivas -Llamada de atención 	<ul style="list-style-type: none"> -Reflexión sobre lo que hace porque lo hace y toma de decisiones

Fuente: Elaboración propia

Las pautas de intervención orientadas a reducir la concurrencia de conductas desafiantes insisten en que no existe una única vía para abordar esta problemática, sino que se requieren medidas flexibles que se adapten a la situación particular y que consideren las estrategias de comunicación que se dan con cada profesor y grupo, los vínculos relacionales que se establecen entre los mismos, las normas del aula, la organización del aula, y el ajuste curricular.

El profesorado tiene ciertos desafíos a los que debe dar respuesta. A su vez debe acercarse a un modelo de liderazgo como docente que consiga gestionar las distintas situaciones que suceden en el aula de una forma dialogada y mediadora; siempre desde una concepción democrática y participativa y de tratamiento positivo del conflicto (Torrego, 2000). Solo de esta forma podemos materializar el espacio pedagógico, de aprendizaje y de construcción de conocimiento que un aula debería generar.

Concienciarnos de la importancia del *self-awareness* interno y externo es un paso para andar hacia un modelo que facilite tener respuestas ante distintas situaciones de disrupción o CD. Siendo esencial la forma como nuestros pensamientos, creencias y valores nos afectan (*internal self-awareness*); así como su relación con la forma como nos ven los demás en función de cómo nos proyectamos hacia el mundo externo (*external self-awareness*). Por ejemplo, una misma situación puede ser leída como un problema o una oportunidad de cambio; y, por lo tanto, en función de eso se actúa de una forma u otra. Así pues, incidir en la posición, la forma de entender y leer lo que nos pasa es fundamental para dar respuestas.

Es importante considerar que en la interacción en una aula el profesorado debe hacerse cargo: a) de lo que le ocurre internamente (ej. “cómo percibe su rol como docente” o “como visualiza a sus alumnos/as” o “qué espera de ellos/as); b) de lo que les ocurre a los demás (alumno/as) en sus identidades (deseos, sentimientos, preocupaciones, etc..) y c) en todo lo que se articula en la interacción (Bader, 2011) en un entorno claramente definido por normativas y estructuras que facilitan o dificultan esta interacción.

Conclusión

Para finalizar, hay que destacar lo importante que es para el profesorado afrontar estos desafíos relacionados con la convivencia en el aula y propios de la exigencia de la profesión, El espacio de socialización que supone el aula, permite educar en el conflicto cuando se gestionan los desafíos, centrados en CD, como oportunidades de cambio y aprendizaje, para todos los implicados/as en este tipo de situaciones. Por ello el profesorado, en un futuro, debería realizar formación específica en estrategias eficaces, donde la función de acompañar en el proceso educativo sea de lo más relevante. Como hemos visto, los desafíos identificados en los casos analizados ponen de manifiesto la utilidad de gestionar el aula desde un enfoque restaurativo, considerando la ventana de disciplina social (McCold y Wachtel, 2003) y la gestión del *self-awareness* interno y externo. La gestión de los conflictos en el aula y concretamente de las CD suponen un trabajo de desarrollo de competencias de *autoimplicación* del profesorado, de sus habilidades interactivas, en su responsabilidad como principal agente educativo.

En futuros trabajos sería interesante ampliar el abanico de casos estudiados, así como diseñar experiencias piloto de buenas prácticas e intervenciones que ayuden a generar las especificidades en la acción y autoconsciencia del profesorado. Uno de los desafíos que se nos presenta es ir trabajando sobre la definición de las conductas disruptivas marco, que tenga en cuenta no solo el momento en que se desarrolla sino el poder avanzarnos de manera preventiva y poner en acción las habilidades y competencias de la persona docente. Con todo ello estaríamos contribuyendo a lograr un mejor clima en el aula, un mayor bienestar e identificación en el colectivo docente y en el alumnado, y en toda la comunidad que interviene.

Referencias

- Arce-Fariña, M., Miguez, C., y Vázquez-Figueiredo, M. J. (2013). Socialización y comportamientos disruptivos en el aula. En Vázquez, M.J. Souto, A., & Vilariño M. (Ed.) *Psicología de la salud y promoción de la calidad de vida*, (pp. 59-70). Santiago de Compostela: Andavira.
- Bader, E. (2011). Self, Identity and the IDR Cycle: Understanding the Deeper Meaning of “Face” in Mediation. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 8(4), (301–324). <http://dx.doi.org/10.1002/aps.295>
- Barros Leal, C. (2010). La Justicia Restaurativa: una visión global y su aplicación en las cárceles. *Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos*, 10(10), 45-51. <http://revista.ibdh.org.br/index.php/ibdh/article/view/156/157>
- Díaz, M. J., Martínez, R., y Martín, J. (2010). *Estudio estatal de la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13567>
- Gómez, M. D. C., y Cuña, A. D. R. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação Por Escrito*, 8(2), 278. <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.27976>
- Hoffman, D., y Bowling, D. (2000). Bringing Peace into the Room: The Personal Qualities of the Mediator and Their Impact on the Mediation. *Negotiation Journal*, 16(1), 5–28. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1571-9979.2000.tb00199.x>
- Jurado de los Santos, P., y Justiniano, M. D. (2017). Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en la educación secundaria obligatoria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 8. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.3.2016.18797>
- Latorre, A., y Teruel, J. (2014). *Protocolo de actuación ante conductas disruptivas*. *Informació Psicològica*, 95, 62–74. <https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/170>.
- Lederach, J. (1995). *Preparing for Peace: Conflict Transformation Across Cultures*. Syracuse, New York: Syracuse University Press.

- Martínez, M. A. (2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos. *Educación y Humanismo*, 20(35), 127–142. <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.35.2838>
- Martínez, V. (2006). Consideraciones pedagógicas sobre la comunidad educativa: el paradigma de la “escuela-educadora”. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 51–64. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/125026/16720-16796-1-PB.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez, M. A. (2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos. *Educación y Humanismo*, 20(35), 127–142. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.35.2838>
- Maxwell, J. P. (1989). Mediation in the schools: Self-regulation, self-esteem, and self-discipline. *Mediation Quarterly*, 7(2), 149–155. <https://doi.org/10.1002/crq.3900070206>
- McCold, P., y Wachtel, T. (2003). En busca de un paradigma: una teoría sobre justicia restaurativa. *Restorative Practices EForum*. International Institute for Restorative Practices. https://www.iirp.edu/images/pdf/paradigm_span.pdf
- Rosales, M., y García, L. (Coord.). (2020). *Las competencias para la formación de la persona mediadora*. Santiago de Compostela: CUEMYC.
- Rothman, J. (2014). The Reflexive Mediator. *Negotiation Journal*, 30 (4) (441-453). <http://dx.doi.org/10.1111/nejo.12070>
- Sandoval-Obando, E. (2016). Cruzando las Fronteras de la Pedagogía Crítica en el Trabajo con Adolescentes Infractores de Ley. *Revista de Pedagogía*, 37(101), 175-191. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65950543009.pdf>
- Simón, C., Gómez, P., y Alonso-Tapia, J. (2013). Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento. *Cultura y Educación*, 25(1), 49–64. <http://dx.doi.org/10.1174/113564013806309037>
- Torrego, J. C (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea
- Torrego, J. C., y Fernández, I. (2007). Protocolo de actuación ante la disrupción en el aula. En Horcajo, F. L., y Olmedilla, J. M. M. (Ed.). *Protocolos de convivencia*, (pp. 78-90). Madrid, España: Proyecto Atlántida.
- Uruñuela, P. M. (2007). Conductas disruptivas en los centros escolares. *IDEA-La Mancha*, 90–93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2506624>

AUTOEVALUACIÓN, HABILIDADES EMOCIONALES Y COGNITIVAS DEL BUEN DOCENTE PARA GESTIONAR EL CONFLICTO EN EL AULA

Pedro Bonilla*, Inmaculada Armadans y M. Teresa Anguera****

**Universidad de Costa Rica; **Universidad de Barcelona*

Introducción

Los docentes que presentan altas habilidades emocionales y conocimiento de estrategias para mediar en los conflictos generados en el aula son capaces de ejercer una mejor gestión tanto de las tareas docentes que les corresponden como de establecer un clima educativo emocionalmente nutritivo y productivo para los alumnos (Bonilla et al., 2020). En este trabajo nos hemos planteado como objetivo, analizar las características de la autoevaluación y si dichas características pueden contribuir al desarrollo de habilidades emocionales y cognitivas para que los docentes mejoren la gestión que hacen de los conflictos que surgen en el contexto del aula. Además, identificar las características que los estudiantes asocian con la identidad del buen docente.

En relación con esto, la autoevaluación surge como uno de los recursos pedagógicos novedosos, con características que pueden potenciar las habilidades emocionales y cognitivas de los docentes, que además se alinea con los valores democráticos enfocados en el desarrollo de la confianza del docente y la asunción de la responsabilidad del estudiante, útiles para establecer criterios diseñados, negociados y contruidos de forma conjunta (Fraile, 2009).

Contrario a la formación tradicional del profesorado, que le prepara para transmitir el conocimiento al estudiantado, el uso de la autoevaluación fomenta la autonomía del estudiante y promueve una posición facilitadora del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo valores como la honradez, la dignidad y la formación de personas con pensamiento crítico (Fraile, 2003; Cejudo, et al., 1999), En el escenario educativo actual incierto y constantemente cambiante, se requieren cada vez más competencias autoevaluativas que contribuyan a mejorar la vida tanto personal como profesional de los actores del contexto educativo. Autores como Cano (2005), Charlier (2005), Coll (2007) o Perrenoud (2007) señalan que, al encontrarnos frente a nuevas dinámicas educativas, se requiere entonces de nuevas competencias docentes para responder a los nuevos escenarios de enseñanza.

Una de estas competencias, que además se asocian a la identidad del buen docente es la capacidad de reflexionar acerca de su propia práctica, lo que hace necesario introducir en la etapa de formación estrategias que permitan su desarrollo (Bozu y Canto, 2009; Cano, 2005; Guzmán y Marín, 2011). Como argumenta Calatayud (2007), “para aprender a mejorar su práctica profesional, el docente ha de contrastar sus teorías previas con las evidencias de una reflexión rigurosa sobre su quehacer. La reflexión sobre su propia acción es

un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye el eje de la formación profesional” (p. 54).

La autoevaluación y la identidad del buen docente

El papel analítico, reflexivo y evaluador del docente le ayuda a conocer el nivel de aprendizaje del alumnado y definir una línea base a partir de la cual pueda medir su evolución a través del proceso didáctico, identificar posibles dificultades que hayan surgido y sus causas. De esta manera podrá ir adaptando su actuación docente a conveniencia de las necesidades que los estudiantes presentan (Calatayud, 2018).

Diversos autores (p. e., Martín, 2019; Sayós et al., 2014; Sotelo et al., 2017; Zapata et al., 2018) han señalado a la reflexión y la adaptación como parte de una serie de competencias surgidas de las manifestaciones del estudiantado, que se alinean con el perfil del buen docente.

Entre estas competencias se encuentran, la de planificar las clases e incluir variantes en ellas de manera que sean dinámicas y retadoras, también destacan al profesor que ama lo que hace, que se prepara y prepara bien al alumnado (Zapata et al., 2018), el que explica claramente, que se comunica de forma asertiva y es empático (Martín, 2019), el que es responsable, respetuoso, comprensivo, inteligente y puntual (Sotelo et al., 2017) y el que estimula la reflexión, la crítica y la autocrítica, el que fomenta un clima de confianza y tolerancia en el aula, el que motiva al alumnado en su proceso de aprendizaje, y utiliza metodologías coherentes con los objetivos de la asignatura (Sayós et al., 2014).

De acuerdo con Pérez-Gómez (2010), se necesita de un profesorado que presente cualidades o competencias agrupadas en tres líneas profesionales básicas;

1. Competencia para planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza que pretende fomentar el desarrollo de las cualidades humanas deseables en los estudiantes.
2. Competencia para crear y mantener escenarios abiertos, flexibles, democráticos y ricos culturalmente, donde se estimule un clima positivo de aprendizaje.
3. Competencia para promover el propio desarrollo profesional y la formación de comunidades de aprendizaje con los colegas y el resto de los agentes implicados en la educación.

Al respecto, Méndez y Conde (2018) indican que, para poder desarrollar todas estas competencias se debe asumir la competencia autoevaluativa como recurso y como garantía de mejora y de reconocimiento de los propios errores, con el objetivo de facilitar el crecimiento del docente como profesional.

Considerando las competencias mencionadas por Pérez-Gómez (2010), se analiza la contribución que hace la autoevaluación como recurso pedagógico, al desarrollo de habilidades emocionales y cognitivas requeridas para gestionar los conflictos en el aula y generar climas educativos que promuevan la construcción conjunta de conocimientos, propuestas por diversos autores (p. e., Alves y Pinto da Costa, 2021; Dueñas, 2002; Emerson et al., 2017; Garaigordóbil y Martínez-Valderrey, 2016; Zapata et al. 2018).

Gestión del conflicto en el aula: autoevaluación, habilidades emocionales y cognitivas

La autoevaluación ha mostrado ser una herramienta potente que ofrece amplias posibilidades e información orientadas a que los docentes puedan detectar los puntos fuertes y débiles de su práctica que les permita tomar decisiones sobre ella con la intención de mejorarla. Según Airasian y Gullickson (1998), “la autoevaluación del profesorado es un proceso en el que los docentes formulan opiniones valorativas sobre la adecuación y efectividad de su propio conocimiento, actuación, principios o consecuencias con el fin de mejorarse a sí mismos” (p.68). Para Rodríguez-Diez (1996), la autoevaluación de la práctica docente supone un conjunto de acciones que llevan a cabo los profesores de un centro/ciclo/etapa para valorar la calidad de los procesos educativos que se desarrollan en las aulas de cara a introducir las modificaciones, gestiones e innovaciones necesarias, con el propósito de mantener un adecuado apto y sostenible clima educativo.

De acuerdo con Calatayud (2000, 2002, 2004), generar iniciativas de mejora profesional a través de la autoevaluación se relaciona con el reconocimiento de sus alcances, en función de, (a) la reflexión del profesor sobre sus éxitos y fracasos, y basándose en esta reflexión, poder modificar la forma de enseñar, de evaluar, etc.; (b) la evaluación del docente hecha por y para él; (c) la autoevaluación es una herramienta apropiada para tener una percepción más fiel de su actuación en el aula; y (d) es un instrumento para poder identificar cuáles son sus necesidades de formación y crear estrategias para satisfacerlas, mejorando con ello su ejercicio profesional.

A la luz de las características y posibilidades de mejora que ofrece la autoevaluación y considerando que las habilidades docentes juegan un papel central que incide en el clima del aula, se identifican vinculaciones significativas entre las habilidades autoevaluativas con el desarrollo de habilidades emocionales y cognitivas en los docentes; por ejemplo, la habilidad para autorregularse conductualmente (Gibbs y Simpson, 2009; Torre Puente, 2008; Zimmerman, 2002), se relaciona con el apoyo y cuidado emocional que los docentes dan al estudiantado. Esto es altamente valorado por los alumnos pues se sienten reconocidos y perciben como que el docente disfruta pasar tiempo con ellos (Krane et al., 2017).

Las habilidades para fomentar la participación de los estudiantes (Sayós et al., 2014) tiene vinculación con la habilidad de comunicarse, que es descrita por los estudiantes como una buena forma en que los docentes abren espacios para el diálogo informal (Croninger y Lee, 2001) que a su vez facilita la gestión de problemas personales, conflictos en el aula y desafíos académicos (Krane et al., 2017). También, la habilidad para fomentar un clima de confianza y tolerancia en el aula (Sayós et al., 2014), tiene relación con que los docentes hayan desarrollado habilidades intra e interpersonales (reconocimiento de los propios estados emocionales y de los estados emocionales de los otros) que a su vez tiene un alto impacto en la mejora de los procesos de socialización con la presencia de conductas prosociales (Lithoxidou et al., 2021). En este sentido la influencia que el docente tiene en los estudiantes se manifiesta en un mayor compromiso bidireccional, mediadas por las actividades académicas, que se orientan a la búsqueda conjunta y colaborativa de soluciones a conflictos que puedan surgir entre ellos y también entre pares (Lithoxidou et al., 2021).

De forma complementaria, la adquisición y desarrollo de habilidades cognitivas como el pensamiento crítico, se vincula con la capacidad de reflexión, crítica y autocrítica (Sayós et al., 2014). Todo ello es posible a través de prácticas educativas que promueven habilidades relacionadas con la responsabilidad y la autodeterminación, en escenarios donde los estudiantes cultiven el respeto y las habilidades de resolución de conflictos que les conduzca a una toma de decisiones responsable sobre aspectos morales (Dimitriadou et al., 2019).

Según Davidson et al., (2008), los procesos educativos deben fomentar la formación del carácter, estableciendo objetivos dirigidos al desarrollo moral y emocional de los estudiantes combinados con su socialización y promoción de la participación en la comunidad educativa. Estos elementos se relacionan con la habilidad emocional para consensuar (Fraile, 2009) y con la habilidad para negociar (Valente y Lourenço, 2020), características que, de acuerdo con las opiniones de los estudiantes, deben poseer los buenos docentes en las labores cotidianas (López et al., 2015). Esta es la razón por la cual la institución educativa no solo debe enfocarse en las habilidades cognitivas sino también en promover el desarrollo emocional, moral, social y político de los niños y adolescentes (Lithoxoidou et al., 2021).

Por todo ello, se requiere de una formación docente que implemente iniciativas que promuevan el desarrollo de prácticas autoevaluativas innovadoras dirigidas a: (a) identificar aspectos de la práctica docente que producen conflictos o relaciones insanas en el contexto educativo, con el fin de (b) seleccionar información concreta de dichos aspectos para su adecuado análisis, que permita (c) reflexionar sobre las prácticas y para la toma de decisiones bien sustentadas, orientadas a (d) crear un plan de acciones de mejora, para finalmente (e) meta evaluar las acciones y realizar los ajustes necesarios con el propósito de promover la reflexión que conlleva una mejora de la práctica docente que incide en el desarrollo profesional del buen docente.

Método

Realizamos un análisis conceptual de una serie de investigaciones acerca de la autoevaluación como recurso pedagógico, el perfil del buen docente y las habilidades emocionales y cognitivas, con el objetivo de identificar cómo pueden contribuir en la gestión de los conflictos que surgen en el contexto del aula. De forma paralela, se recogieron datos sobre las opiniones que los estudiantes tienen sobre el perfil del buen docente.

Posteriormente, en línea con los objetivos de este trabajo, se elaboró una tabla que resume dichas relaciones y sustentamos teóricamente los alcances (Calatayud, 2000, 2002, 2004) que la autoevaluación puede tener para contribuir en el desarrollo de habilidades emocionales y cognitivas requeridas por los docentes para gestionar los conflictos y el clima del aula.

Resultados y discusión

El análisis conceptual permitió identificar una serie de habilidades evaluativas que pueden contribuir al desarrollo de habilidades emocionales y cognitivas. Se sustenta teóricamente la interrelación que existe

entre los constructos estudiados y la incidencia positiva que pueden promover tanto en la gestión que los docentes hacen de los conflictos como del clima de aula, así como en la percepción que tienen los estudiantes del buen docente. Esto se detalla en la tabla Número 1.

Tabla #1

Habilidades evaluativas, emocionales y cognitivas para la gestión de los conflictos y percepción del estudiantado acerca del buen docente

Habilidades evaluativas	Habilidades emocionales	Habilidades cognitivas	Sustentación de la relación entre habilidades
Autoregulación conductual (Gibbs & Simpson, 2009; Torre Puente, 2008; Zimmerman, 2002)	Regulación emocional (Emerson et al., 2017; Ibarrola-García et al., 2017)	Autogestión (Schafer, A., et al., 2020)	Cada una de las subcategorías emocionales-cognitivas son características que deben estar presentes en el buen docente, como causa y resultado propio del trabajo, pues un buen desarrollo en este ámbito resulta en una adecuada gestión laboral (Enríquez, Martínez, & Guevara, 2015)
Reflexión, crítica y autocrítica (Sáys & et al., 2014)	Toma de perspectiva. (Schafer et al., 2020; Garagordobil & Martínez, 2016)	Análisis crítico (Fraile, 2003; López Pastor, 1999)	Las características de las explicaciones del buen docente, es que deben ser motivadoras, hacer uso de ejemplos prácticos y reales, que relacionen la teoría y la práctica y que sean claras, generar un aprendizaje significativo (no memorístico, estableciendo relaciones entre lo nuevo y lo viejo), con un método socrático-mayéutico (explicación, preguntas, resolución de problemas, construyendo análisis crítico y explicación de un contenido de diversas maneras (uso de metodologías variadas de enseñanza) (Sotelo et al., 2017)
Fomenta la participación (Sáys & et al., 2014)	Autoeficacia (Emerson et al., 2017; Puertas-Molero et al., 2018b; Zeg et al., 2017)	Pensamiento crítico (Ibarrola-García, A., et al., 2021)	Parece demostrado que, cuando el docente facilita un clima motivador y proporciona autonomía, responsabilidad y participación al alumnado, éstos valoran más las clases (Moreno et al., 2005). La enseñanza, aparte de contar con las temáticas de cada asignatura, debe estar permeada por habilidades para la comunicación, la creatividad, la socialización y el juicio crítico (Blanco, 2009)
Fomentar un clima de confianza y tolerancia en el aula. (Sáys & et al., 2014)	Habilidades emocionales para mediar conflictos (Ibarrola-García et al., 2017; Rogocho et al., 2017)	Comportamiento prosocial (Ibarrola-García, et al., 2021).	La inteligencia no es tan solo un componente lógico formal, sino un atributo desarrollado con base al óptimo desarrollo de la autoconciencia, producto del análisis de los factores emocionales internos y externos que se reflejan en las relaciones sociales, en la resolución creativa de los problemas, la planificación estratégica, en las cualidades humanitarias y la motivación (Duenas, 2002).
Explicar y evaluar procesos y no personas (Fraile, 2009)	Empatía (Garagordobil & Martínez-Valderré, 2016)	Clarificar la información (Ibarrola-García, S., et al., 2017)	Los estudiantes plantean que un buen docente debe explicar adecuadamente los temas, buscar la manera más idónea para transmitir el conocimiento que desea dejar en el alumnado, lo que queda claro cuando los estudiantes mencionan que un buen profesor tiene mucho que enseñar, sus explicaciones son muy claras y puntuales (Restrepo & Campo, 2002). Los mismos autores manifiestan que los planes de evaluación pueden ser distintos dependiendo de la institución, deben considerar componentes orientados a medir la satisfacción de los estudiantes, la buena práctica docente, el desempeño o las competencias relacionadas a la formación constante y la experiencia de trabajo.
Habilidad emocional para consensuar (Fraile, 2009)	Resolución de conflictos (Garagordobil & Martínez, 2016; Sáys et al., 2017; Rogocho et al., 2017).	Habilidad para negociar (Valente & López, 2020)	Estudios realizados acerca de las características que deben poseer los buenos docentes, dio como resultados que los estudiantes dan importancia a las competencias, los mismos que reiteran que es importante las competencias emocionales en las labores docentes (López, Cejudo & Rubio, 2015). En cuanto a la relación de las dos variables, la inteligencia lógico formal no siempre aseguran el éxito profesional en el trabajo; puesto que éste, es solo un elemento que debe de ser consolidado mediante la satisfacción de las necesidades emocionales cubiertas por el entorno (Cali, Fierro & Senguloglu, 2015).
Manejo de aspectos psicológicos y sociales (Pincay-Aguilar et al., 2018)	Conciencia emocional (Emerson et al., 2017)	Compromiso social (Ibarrola-García, et al., 2021).	Saballá et al. (2010) indicaron que un buen docente es responsable, empático, con amplio conocimiento, comprometido, actualizado y estudioso. Ardila (2009), Cabero (2004b), Del Hierro, García & Moris (2014), Padilla, Leal, Hernández & Cabero (2014), UNESCO (2008), coinciden en que existen dos competencias: formación intelectual operativa (incluye funciones académicas, pedagógicas, orientadoras y tecnológicas) y formación personal docente (valores y actitudes); la mayoría de las características mencionadas por los estudiantes se ubican en el aspecto actitudinal, y sólo hacen referencia a que tenga conocimiento de la plataforma.
Evaluar a sí mismo. (Fraile, 2009)	Resiliencia (Ibarrola-García et al., 2021; Schafer et al., 2020)	Habilidades sociales (Garagordobil & Martínez, 2016)	El autoconocimiento emocional en el docente le permite manejar de forma más asertiva situaciones que se presentan de forma cotidiana. Cuando el docente desarrolla esta forma de encarar las situaciones problemáticas, contagia a sus alumnos, quienes de forma vicaria incorporaran, además de conocimientos teóricos, herramientas prácticas que le permitan entablar de forma empática, no solo sus problemas actuales, sino, también existe gran posibilidad de éxito en su vida laboral (Pincay-Aguilar et al., 2018)

La gestión de los conflictos en el contexto del aula supone la aplicación de principios y técnicas establecidas orientadas a resolver las diferencias que surjan entre las partes, sin necesidad de imponer sanciones o medidas punitivas, que han mostrado poca o ninguna efectividad (Sánchez-Ruiz, 2016).

El proceso de formación resulta un escenario idóneo para que los docentes puedan desarrollar sus habilidades emocionales, cognitivas y conductuales, que les pueden ayudar a enfrentarse a nuevas y mayores demandas, así como a gestionarse a sí mismos, sus emociones y adaptar los hábitos de conducta y actitudes (Simari y Torneiro, 2007). En este sentido, la autoevaluación es un proceso sistemático que permite obtener datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en el alumnado el despliegue de las capacidades pedagógicas del docente, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y demás actores de la institución educativa (Valdés, 2000).

Cabe señalar que, previo a mejorar la gestión de los conflictos en el aula, es necesario desarrollar habilidades autoevaluativas que impliquen la honradez, honestidad y un mayor grado de sinceridad posible, pues muchas veces la percepción que los docentes tienen de sus propios desempeños difiere de la opinión de los alumnos (Aguayo, 2018). Por lo tanto, en referencia a las implicaciones prácticas de este análisis conceptual, las habilidades evaluativas, emocionales y cognitivas mostradas pretenden robustecer los programas de formación docente, con el propósito de mejorar la gestión educativa, iniciando con el colectivo del profesorado. En este sentido, conocer las características que identifican a un buen docente, desde la opinión de los estudiantes, posibilita reflexionar sobre la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de orientar sobre el nivel de la calidad de la enseñanza en las instituciones educativas, para establecer indicadores que permitan establecer mejores prácticas docentes, así como desarrollar competencias y estrategias que se orienten a la consecución de una mejora del proceso de todas las partes implicadas (Sotelo et al., 2017).

Además, se debe considerar que todo proceso de autoevaluación implica paciencia y madurez, siendo que supone un proceso de autocritica que a la larga puede generar hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad del quehacer docente (Santos, 1990), citado por Camilloni et al., 1998)

Conclusiones

En respuesta a los objetivos planteados, los resultados han evidenciado que la autoevaluación es un recurso útil que puede contribuir en el desarrollo de habilidades emocionales y cognitivas para que los docentes gestionen de mejor forma tanto los conflictos como el clima del aula. Los hallazgos han mostrado, además, habilidades evaluativas específicas como la autorregulación conductual, la reflexión crítica y autocritica, fomentar la participación del estudiantado o la habilidad emocional para consensuar criterios, sustentadas conceptualmente por diversos autores (p. e., Fraile, 2009; Pincay-Aguilar et al., 2018; Sayós et al., 2014).

Respecto al perfil del buen docente, aquellos con habilidades evaluativas, emocionales y cognitivas más desarrolladas manifiestan una mejor gestión de los quehaceres educativos (Enríquez et al., 2015), por lo que son percibidos por el alumnado como buenos docentes, pues tienen mayor facilidad para relacionarse, comunicarse, planificar de manera conjunta con los estudiantes y trabajar en equipo (Sayós et al., 2014).

El análisis conceptual de las opiniones de los estudiantes refleja que el paradigma educativo que daba prioridad al intelecto ha quedado superado en beneficio de los aspectos emocionales (Goleman, 1997). Actualmente, se promueve dar protagonismo al aprendizaje del estudiante, por lo que surgen nuevas formas de tutorización, que los estudiantes reivindican y solicitan (Rodríguez-Espinar, 2004).

Para futuras investigaciones se considera oportuno realizar estudios prospectivos que puedan validar la contribución que la autoevaluación, a través de sus componentes, la reflexión, la autogestión conductual, la habilidad emocional para consensuar, entre otras, puede hacer al desarrollo de las habilidades emocionales y cognitivas, requeridas por los docentes para gestionar los conflictos y el clima del aula. También, que se puedan implementar trabajos prácticos orientados al desarrollo de habilidades evaluativas en el profesorado, considerando que “el mayor desarrollo profesional existirá cuando el propio docente sea autocrítico y lleve a cabo una autoevaluación para controlar procesos y resultados acordes con la propia exigencia profesional” (Villa et al., 2001, p. 88).

Referencias

- Aguayo, A. (2018). La autoevaluación docente y la calidad educativa de una institución de educación básica en la ciudad de Lima. [Teacher self-evaluation and the educational quality of a basic education institution in the city of Lima]. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 8 (2), 1-11
- Airasian, P., y Gullickson, A. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Ediciones Mensajero
- Alves, M., y Pinto da Costa, E. (2021). Framing Conflict Mediation in the Context of Teacher Training: A Scoping Review of the Literature Between 2000 and 2020. *New Trends in Qualitative Research*, 6, 72-82. <https://doi.org/10.36367/ntqr.6.2021.72-8>
- Ardila, M. (2009). Docencia en ambientes virtuales: nuevos roles y funciones. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 28, 1-15. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194214468004>
- Blanco, A. (2009). *Aprender a enseñar*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bonilla, R. P, Armadans, I. y Anguera MT (2020). Conflict Mediation, Emotional Regulation and Coping Strategies in the Educational Field. *Frontiers in Education*, 5:50. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00050>

- Bozu, Z. y Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2),87-89.
http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_2/arti_2_2_4.pdf
- Cabalín, D., Navarro, N., Zamora, J., y Martín, S. (2010). Concepción de estudiantes y docentes del buen profesor universitario. *International Journal of Morphology*, 28(1), 283-290,
- Cabero, J. (2004b). La función tutorial en la teleformación. En F. Martínez y M. Prendes (Eds.), *Nuevas Tecnologías y Educación*. Madrid: Pearson Educación.
- Calatayud, A. (2000). La supremacía del examen: La evaluación como examen. Su uso y abuso, aún, en la Educación Primaria. *Bordón*, 52, 54-63.
- Calatayud M. A. (2004). La evaluación interna de los departamentos didácticos. Entre la pura cosmética, la exigencia y la necesidad? En AA. VV *Nuevos núcleos dinamizadores de los centros de educación secundaria: los departamentos didácticos*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Calatayud M. A. (2002). La cultura autoevaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación. *Revista Educadores*. 204, 357-375.
- Calatayud, M. A. (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. ¿Una luz al fondo? En A. Calatayud (Coord). *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Estrategias y técnicas*. Madrid. MEC
- Calatayud, M. A. (2018). La autoevaluación. Una propuesta formativa e innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educação*, 76 (2), 135-152.
<https://doi.org/10.35362/rie7623081>
- Cali, A., Fierro, I., y Sempértegui, C. (2015). Inteligencia emocional como elemento estratégico en la empresa. *Ciencia Unemi*, 119–125.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós
- Cano E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó
- Charlier, E. (2005). Cómo formar maestros profesionales. Por una formación continua vinculada con la práctica. En: *La formación profesional del maestro, estrategias y competencias*. México D.F.: Fondo de cultura económica.
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J., yLatorre, J. M. (2016). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 26(3), 45–62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400>

- Coll, C. (2007). *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. Aula de Innovación Educativa, 161, 38-46.
<https://pasiony tinta.files.wordpress.com/2013/04/coll-competencias-en-educacion-3b3n-escolar.pdf>
- Croninger, R. y Lee, V. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103, 548–581.
<http://www.tcrecord.org/library10.1111/tcre.2001.103.issue-4>
- Davidson, M., Lickona, T., y Khmelkov, V. (2008). Smart & Good Schools: A New Paradigm for High School Character Education. En L. P. Nucci y D. Narvaez (Ed.), *Handbook of moral and character education* (370-390). New York: Routledge.
- Del Hierro, E., García, R., Mortis, S. (2014). Percepción de estudiantes universitarios sobre el perfil del profesor en la modalidad virtual-presencial. EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (48). http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec48/pdf/Edutec-e_n48_Del_Hierro.pdf
- Dimitriadou, C., Vratsi, A., Lithoxidou, A., y Seira, E. (2019). Teachers' critical thinking dispositions through their engagement in action research projects: An example of best practice. En M. Tsitouridou, J. Diniz, A. Mikropoulos, y S. Chadjileontiadou (Eds.), *Tech-EDU-2018, Communications in Computer and Information Sciences Series* (pp. 166–180). Chan: Springer.
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI* (en línea). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600505>
- Emerson, L.M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, Hanley, P., y Hugh-Jones, S. (2017). Teaching Mindfulness to Teachers: a Systematic Review and Narrative Synthesis. *Mindfulness*, 8, 1136–1149.
<https://doi.org/10.1007/s12671-017-0691-4>
- Enríquez, E., Martínez, J., y Guevara, L. (2015). Relación de la inteligencia emocional con el desempeño laboral. *Ciencia & Salud*, 41-46
- Fraile, A. (2003). *La autoevaluación a partir de los compromisos de los estudiantes de educación física*. Actas XXI Congreso Nacional de Educación Física. Universidad de la Laguna. Tenerife. CD-R.
- Fraile, A. (2009). La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula. *Ser corporal*, 3, 6-18.
- Garaigordóbil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2016). Impact of cyberprogram 2.0 on different types of school violence and aggressiveness. *Frontiers in Psychology*, 7, 28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00428>
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- Guzmán, I. y Marin, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 151-163. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588498.pdf
- Ibarrola-García, S., Iriarte, C., y Aznárez-Sanado, M. (2017). Aprendizaje emocional autoconsciente durante procedimientos de mediación en el contexto escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1),75-105. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293150349003>
- Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N., Karlsson B., y Binder P. (2017). ‘You notice that there is something positive about going to school’: how teachers’ kindness can promote positive teacher–student relationships in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 377-389. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1202843>
- Lithoxoidou, A., Seira, E., Vratsi, A., y Dimitriadou, C. (2021). Promoting resiliency, peer mediation and citizenship in schools: The outcomes of a three-fold research intervention. *Participatory Educational Research*, 8, 109–128. <https://doi.org/10.17275/per.21.32.8.2>
- López, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valladolid, Valladolid..
- Martín, P. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação e Pesquisa* [online] <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945196029>
- Méndez, J. M. y Conde, S. (2018). La autorreflexión inicial: una estrategia para la mejora de la práctica docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21 (1), 17-31. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.270591>
- Moreno, J., Alonso, N., Martínez, C., y Cervelló, E. (2005). Motivación, disciplina, coeducación y estado de flow en educación física: diferencias según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5(1-2), 231-243
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Londres: UNESCO. <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- Padilla, G., Leal, F., Hernández, M. y Cabero, J. (2012). *Un reto para el profesor del futuro: la tutoría virtual*. México: SINED. file:///C:/Users/msotelo/Downloads/42-3-56-1-10-20140623.pdf
- Pérez-Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 37-60
- Perrenoud, P.H. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

- Pincay-Aguilar, I., Candelario-Suarez, G., y Castro-Guevara, J. (2018). Inteligencia emocional en el desempeño docente. *Psicología Unemi* 2(2), 32-40. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol2iss2.2018pp32-40pdf>
- Puertas-Molero, Pilar, José L. Ubago-Jiménez, Rubén Moreno-Arrebola, Rosario Padial-Ruz, Asunción Martínez-Martínez, y Gabriel González-Valero. (2018b). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: Una revisión sistemática. [Emotional intelligence in training and teaching labor performance: a systematic review] *REOP*, 29, 128–42
- Restrepo, M., y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana
- Rodríguez-Díez, B. (1996). Hacia un modelo de autoevaluación de la práctica docente. En: AA. VV. *Dirección participativa y evaluación de centros docentes*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rogacha, O. V., Ryabova, T. M., y Frolova, E. V. (2017). Social Factors of Mental Well-Being Violation Among High School Teachers. *European Journal of Contemporary Education*, 6, 787-796. doi:10.13187/ejced.2017.4.787
- Rodríguez-Espinar, S. (Coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro-ICE
- Sánchez-Ruiz, I. (2016). El Conflicto y la Mediación en la Comunidad Educativa. [Conflict and Meditation in the Educational Community]. *Universidad de La Rioja*, 8.
- Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid, Akal/Universitaria.
- Sayós, R., Amador, J, Pagés, T, y Jorba, H. (2014). Ser buen docente ¿qué opinan los estudiantes de la universidad de Barcelona? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(2),135-149. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245131498003>
- Schäfer, A., Pels, F., y Kleinert, J. (2020). Coping strategies as mediators within the relationship between emotion-regulation and perceived stress in teachers. *International Journal of Emotional Education*, 12(1), 35-47.
- Simari, G. y Torneiro, M. (2007). *Unidos en la diferencia*. Buenos Aires: Novedades educativas
- Sotelo, M. A., Vales, J. J., García, R. I., y Barrera, L. F. (2017). Características del buen profesor de modalidad presencial y virtual desde la perspectiva de los estudiantes. *European Scientific Journal* 13 (13), 78-89

- Torre-Puente, J. C. (2008). Estrategias para potenciar la autoeficacia y la autorregulación académica de los estudiantes universitarios. En L. Prieto (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 61-87). Barcelona: Octaedro.
- Valdés, H. (2000). La evaluación del desempeño del docente. Ministerio de Educación de Cuba.
- Valente, S. y Lourenço, AA. (2020). Conflict in the Classroom: How Teachers' Emotional Intelligence Influences Conflict Management. *Frontiers in Education*, 5, 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00005>
- Villa, A. et al. (2001) *La función docente*. Madrid, España: Síntesis educación.
- Zapata, A., Calderón, J., y Gaviria, F. (2018). ¿Quién es un buen profesor? Un caso con estudiantes de educación secundaria en Medellín-Colombia [Who is a good teacher? A case with students of secondary education in Medellín-Colombia]. *Revista de Educación Física*, 7 (1), 19-33 <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/332066/20788004>
- Zee, M., Jong, P.D., y Koomen, H. (2017). From externalizing student behavior to student-specific teacher self-efficacy: The role of teacher-perceived conflict and closeness in the student–teacher relationship. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 37-50.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *A Theory into Practice*, 41, 64-70.

TURNING POINTS EN LA MEDIACIÓN ONLINE EN CONTEXTOS EDUCACIONALES: UNA OPORTUNIDAD PARA EL PROCESO DE *FEEDBACK*

Monica Contreras* e Inmaculada Armadans**

*Superintendencia de Educación, Santiago de Chile, ** Universidad de Barcelona

Introducción

La mediación se considera como una de las herramientas más eficaces para la gestión de conflictos en las comunidades educativas (Boqué, 2006, 2017; Brandoni, 2017; Munné y Mac-Cragh, 2006; Torrego, 2000, 2009). Al respecto, durante la crisis mundial COVID-19, irrumpió con fuerza la modalidad online en diferentes ámbitos, entre ellos el educacional, para garantizar la continuidad de los diferentes servicios a pesar de las restricciones sanitarias (Bozkurt y Sharma, 2020, Williamson et al., 2020). Se entendía que los procesos de enseñanza y aprendizaje no podían interrumpirse y en el caso de los conflictos, implícitos en la convivencia, tampoco su gestión. Entonces, la práctica online se extendió y se eliminaron muchas de las resistencias que los/as mediadores/as, arrastraban desde hace décadas, hacia la mediación online y en general a la resolución de disputas en línea o RDL (Ebner, 2021). Actualmente la mediación online es una alternativa bien posicionada frente a la modalidad presencial y su uso se extenderá a medida que tanto los/as mediadores/a como las partes experimenten de forma productiva este entorno (Creo, 2020). En el presente capítulo, para aproximarnos a la mediación online e identificar algunas buenas prácticas, se propone el modelo de los puntos de inflexión de Daniel Druckman así como el uso del *feedback* para analizar a la mediación online en el contexto educacional. La selección de este marco teórico se ha establecido considerando que los puntos de inflexión son, por un lado, momentos que precipitan el cambio y/o el estancamiento en la gestión de conflictos educacionales y por el otro, a través del *feedback*, una entrada a la toma de decisiones de los responsables de las mediaciones online. Ambos aspectos son cruciales para la mejora de la gestión de conflictos en las comunidades educativas, que en definitiva inciden también en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Mediación online en contextos educacionales

El uso de internet para proporcionar servicios de gestión colaborativa de conflictos (ADR) cuya denominación es Resolución de Conflictos Online (ODR) o Resolución de Disputas en Línea (RDL) se refieren a una forma de gestión colaborativa de conflictos que abarca conflictos que se resuelven parcial o totalmente online, que se iniciaron en el ciberespacio o fuera de él (offline). Asimismo, el uso de las ODR se está produciendo en muchos formatos y ámbitos en tanto supone hacer posible la mediación dónde antes no

era posible ni asequible, superando los límites impuestos por la distancia geográfica o la falta de movilidad de las partes. Las formas más frecuentes de ODR o RDL son: la mediación y el arbitraje electrónico, pero crece la hibridación de los modelos clásicos y encontramos, por ejemplo, espacios como *Med-Arb* (Manía, 2015).

La mediación online, lleva desde la década de los años 90 gestionados conflictos sobre todo en conflictos comerciales o mercantiles, pero también ha abordado otras temáticas (laborales, familiares, etc.) de otros ámbitos (Raines, 2005; Vázquez de Castro y Alzate, 2014). Su implementación, como se señaló anteriormente, se aceleró en el contexto de pandemia, sin embargo, en el ámbito educacional hasta la fecha, solamente encontramos el procedimiento de gestión colaborativa de conflictos y mediación online en contextos educacionales establecido por la Superintendencia de Educación del Gobierno de Chile (2020). Chile ha sido uno de los países donde más se alargó el confinamiento y la vuelta a las clases presenciales ha supuesto graves problemas de convivencia (Laborde, 2022). Esta iniciativa nace para dar continuidad al servicio de mediación que presta esta institución a las comunidades educativas cuando la atención presencial no era posible. Sin embargo, tras el retorno a las clases presenciales la mediación online ha sido integrada como una modalidad permanente. La mediación en línea mantiene ciertas características homologas a la mediación presencial, pero, existen otras características y condiciones que son propias de la modalidad en línea, que deben ser analizadas. En el desarrollo del procedimiento de la Superintendencia de Educación se consideraron diferentes elementos específicos de la modalidad online: el predominio del lenguaje verbal en las sesiones, el principio de igualdad frente al uso de la tecnología, la brecha de confidencialidad, la fatiga *zoom*, el uso del espacio privado, etc. (Hammond, 2003; Manía, 2015; Raines, 2005; Syme, 2006).

Por todo ello, puede ser una contribución focalizarse en la interacción del mediador/a y las partes en la mediación en línea en contextos educacionales. Profundizar en la interacción de los participantes en las mediaciones sirve para aprender sobre la naturaleza de los resultados de la mediación y mejorar la práctica de la mediación online (Blake, 1999). Uno de los marcos para este análisis son los puntos de inflexión presentes en el proceso de mediación online en tanto, reflejan la interacción y dinámica del proceso y orientan a las partes y a los/as mediadores/as a decidir cuál es el paso siguiente y también si deben no reorientar el proceso a través de sus acciones (Menkel-Meadow, 2020).

Puntos de inflexión según el marco de Daniel Druckman

Daniel Druckman desarrollo su marco de trabajo de los Puntos de Inflexión desde los años 80 para el análisis de negociaciones internacionales pero amplió su uso a otros ámbitos, quería capturar la dinámica de la negociación de una forma ordenada y había advertido que los procesos se caracterizan por perturbaciones y pausas que finalmente determinaban la resolución de la situación. Además, este marco le servía para realizar análisis estadísticos posteriores (Druckman, 2017). Estos puntos de inflexión se definen como momentos o eventos destacados, dentro de la dinámica del proceso, que potencialmente alteran su curso, así como patrones anteriores. Estos momentos hacen que las partes cambien su estrategia, percepción y la relación con la otra parte/s y/o el resultado de la mediación (Druckman et al. 2009; Olekalns y Smith, 2005). Estos puntos de

inflexión pueden consistir, en general, en cambios en el procedimiento, es decir cómo se estructuran las sesiones, la introducción de expertos, modificaciones sustantivas como la incorporación de nuevas ideas, etc. Suelen producirse tras un periodo de escaso o nulo progreso donde las partes están propensas a enfrentarse a un *impasse* (Druckman, 1986) que puede precipitar un punto de inflexión. Este marco articula el punto de inflexión de forma tripartita, esta estructura posibilita su operativización y establece entre las partes una relación causal. La definición de cada parte es la siguiente:

- 1) Precipitante, es un acontecimiento o acción que ocurre dentro o fuera de la mediación, que hace que una o más partes tomen una decisión que se aparta de los acontecimientos o patrones anteriores y provoca la salida o desviación. Los precipitantes se producen en el período anterior a la salida o desviación y puede adoptar tres formas: de procedimiento (cambios en la estructura de las sesiones o conversaciones), sustantiva (cambios referidos al contenido de las mediaciones) y externa (fuera del proceso como la incidencia de políticas públicas).
- 2) Salida o desviación, es un evento que indica que ha habido un cambio claro y evidente en la dinámica del proceso de mediación. Es decir, tiene un impacto en términos de intensidad e importancia, pero no específica la dirección de ese impacto en términos de consecuencias positivas o negativas.
- 3) Consecuencia, se refiere a los cambios o el impacto que se produce después del acontecimiento o decisión de la salida o desviación. Las consecuencias tienen en cuenta la dirección del cambio o impacto en el proceso de mediación online. Las consecuencias pueden ser una escalada o desescalada del conflicto.

Sin embargo, este marco solamente se ha aplicado en negociaciones, ya sean reales o simuladas (Druckman, 1986, 2001, 2004, 2017; Putnam, 2017). Entonces la relevancia de identificar los puntos de inflexión en las mediaciones en línea de la Superintendencia de Educación, ejemplo único de mediación en el ámbito educacional, está vinculada a la posibilidad de aplicarlo al entorno virtual y obtener evidencia sobre esta modalidad. Por otra parte, el análisis de la dinámica del proceso a partir de los puntos de inflexión fortalece el rol del mediador/a en tanto puede iniciar precipitantes, pero al mismo tiempo debe mantenerse atento/a a las salidas o desviaciones y consecuencias que se visualicen en el proceso de mediación para responderlas y/o contenerlas.

***Feedback* y la práctica del mediador/a online**

Para la persona mediadora es fundamental reconocer y capitalizar estos puntos de inflexión y conducir el proceso hacia resultados productivos. Este proceso de reconocimiento y análisis de los puntos de inflexión no es una tarea que fácilmente se pueda hacer solo/a, sino que implica el desarrollo de un *feedback* con otros/as mediadores/as y/o colegas. En todo caso, el concepto de *feedback* ha evolucionado pasando de entenderse como la información recibida a centrar el foco en el rol activo del profesional que lo recibe (Carless y Boud, 2018). En el campo de mediación no existe una larga trayectoria en la realización de retroalimentación o *feedback*, a diferencia del campo médico o docente, donde a partir de casos o situaciones

clínicas proporcionan oportunidades de aprendizaje en la vida real que les permitan a los/as mediadores/as convertirse en profesionales competentes. Entonces el marco de los puntos de inflexión de Druckman ofrece la posibilidad de nombrar y etiquetar los puntos de inflexión que emergen en un proceso de mediación en línea (Menkel-Meadow, 2004) para analizar su dinámica y que con esa información la persona mediadora, junto a sus pares a través del *feedback*, examine su práctica, observe los diferentes movimientos, tanto suyos como de las partes, para mejorarla.

Conclusiones

Examinando los aspectos anteriormente desarrollados debemos tener en cuenta que el punto de inflexión se considera como un desarrollo no lineal del proceso de mediación, dónde existen espacios o momentos en que las relaciones o incluso la propia mediación penden de un equilibrio precario. Por tanto, no solo es difícil reconocer los puntos de inflexión mientras suceden, sino que tampoco tenemos seguridad de cómo se generan ni de su evolución (Coob, 2006). En este sentido, el proceso de análisis conjunto de la práctica o *feedback* (Nicol y Macfarlane-Dick, 2004) resulta fundamental no solo para confirmar o no de la ocurrencia del punto de inflexión sino también para explorar las elecciones del mediador/a y sus respuestas a la dinámica de la mediación. Dichas elecciones reflejan el pensamiento del profesional y solo cuando este se externaliza es posible reevaluar su comportamiento y por tanto, mejorar la práctica (Zarankin et al., 2014).

Al respecto se debe señalar que el modelo de Druckman abre la posibilidad a realizar un *feedback* junto al profesional a partir de un contexto real, los puntos de inflexión, para evaluar su propio desempeño y cerrar la brecha entre el desempeño actual y el deseado (Nicol y Macfarlane-Dick, 2004).

Por otro lado, para obtener evidencia sobre los puntos de inflexión de los procesos de mediación la línea de la Superintendencia de Educación y posteriormente poder analizarlos es necesario emplear la metodología observacional, esto supone la elaboración de una herramienta de observación *Ad Hoc* que permita captar los puntos de inflexión y realizar un análisis que pueden incluir análisis de tendencias análisis secuencial de retardos, análisis de coordinadas polares y T-Patterns (Anguera, 2017).

Referencias

- Anguera, M.T. (2017). Transiciones interactivas a lo largo de un proceso de desarrollo: Complementariedad de análisis. En C. Santoyo (Coord.), *Mecanismos básicos de toma de decisiones: Perspectivas desde las ciencias del comportamiento y del desarrollo* (pp. 179-213). Ciudad de México: CONACYT 178383/UNAM
- Blake, O. E. (1999). *Turning points in mediations: An examination of disputant resolution behaviors in mediations*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Claremont, California.

- Boqué, M. C. (2006). Mediación, arbitraje y demás vías de gestión de conflictos en contextos educativos. Avances en supervisión educativa. *Revista Electrónica de la Asociación de Inspectores de Educación (ADIDE)*, 2. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/192>
- Boqué, M. C. (2017). Algunas ideas para sacarle el jugo a la mediación escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 60-63.
- Carless, D., y Boud, D (2018). *The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback*, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43, 8, 1315-1325, <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Creo, R.A. (2020). Zoom, Zooming, Zoomed into the Future! Moving to Optimist from Skeptic on Online Mediation. *Alternatives to the High Cost of Litigation*, 38, 119-122. <https://doi.org/10.1002/alt.21853>
- Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela. Manual de negociación y mediación para docentes*. Argentina: Eduntref.
- Bozkurt, A., y Sharma, R. C. (2020). “Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to CoronaVirus Pandemic.” *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), ivi. <http://asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/447>
- Druckman, D. (1986). Stages, Turning Points, and Crises: Negotiating Military Base Rights, Spain and the United States. *Journal of Conflict Resolution*, 30(2), 327–360.
- Druckman, D. (2001). Turning points in international negotiation: a comparative analysis. *Journal of Conflict Resolution*, 45, 519–544
- Druckman, D. (2004) Departures in negotiation: extensions and new directions. *Negotiation Journal* 20, 185–204.
- Druckman, D. (2017). Turning Points in Negotiation: Looking Back and Looking Forward. *Negotiations*, 28, 37-46. <https://doi.org/10.3917/neg.028.0037>
- Ebner, N. (2021). The Human Touch in ODR: Trust, Empathy and Social Intuition in Online Negotiation and Mediation. En D. Rainey, E. Katsh y M. Abdel Wahab, *Online Dispute Resolution: Theory and Practice (2nd ed)*, (pp. 73-136). <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3760782>
- Hammond, A.M.G. (2003). How do you write “yes”? A study on the effectiveness of online dispute resolution. *Conflict Resolution Quarterly*, 20, 261-286. <https://doi.org/10.1002/crq.25>
- Laborde, A. (2022, 13 mayo). Chile lidia con la violencia escolar tras uno de los cierres de colegios más extensos del mundo. *El País*, Recuperado en: <https://elpais.com/chile/2022-05-13/chile-lidia-con-la-violencia-escolar-tras-uno-de-los-cierres-de-colegios-mas-extensos-del-mundo.html#:~:text=A%20mediados%20de%20abril%2C%20un.d%C3%ADa%20en%20un%20esta%20blecimiento%20educativo.>

- Mania, K. (2015). Online dispute resolution: The future of justice. *International Comparative Jurisprudence*, 1, 76-86. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1571-9979.2004.00012.x>
- Menkel-Meadow, C. (2004). Critical Moments in Negotiation: Implications for Research, Pedagogy, and Practice. *Negotiation Journal*, 20, 341-347. <https://doi.org/10.1111/j.1571-9979.2004.00027.x>
- Menkel-Meadow, C. (2020). Critical Moments Reconsidered: When We Say Yes and When We Say No. *Negotiation Journal*, 36, 233-241. <https://doi.org/10.1111/nejo.12311>
- Ministerio de Educación de Chile (2006). *Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos, en el ámbito escolar. Cartilla de trabajo*. Santiago de Chile.
- Munné, M., y Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 principios de la cultura de mediación*. Barcelona: Grao.
- Nicol, D., y Macfarlane-Dick, D. (2004). *Rethinking formative assessment in HE: A theoretical model and seven principles of good feedback practice*. http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/assessment/web0015_rethinking_formative_assessment_in_he.pdf
- Olekals, M., y Smith, P. L. (2005). Moments in time: Metacognition, trust, and outcomes in dyadic negotiations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(12), 1696-1707.
- Putnam, L. (2017). Turning Point Research: Advancing Process Analysis in Negotiation. *Negotiations*, 28, 47-54. <https://doi.org/10.3917/neg.028.0047>
- Raines, S. S. (2005). Can Online Mediation Be Transformative? Tales from the Front. *Conflict Resolution Quarterly*, 22(4), 437-451. <https://doi.org/10.1002/crq.114>
- Syme, D. (2006). Keeping pace: On-line technology and ADR services. *Conflict Resolution Quarterly*, 23, 343-357. <https://doi.org/10.1002/crq.142>
- Superintendencia de Educación (2020). *Rex 0490 que aprueba procedimiento de gestión colaborativa de conflictos y mediación online en contextos educacionales y modifica resolución exenta n° 266 de fecha 2018*. Santiago de Chile. Disponible en: <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2021/03/REX-No-0490-APRUEBA-PROCEDIMIENTO-DE-GESTION-COLABORATIVA-DE-CONFLICTOS-Y-MEDIACION-ONLINE-Y-MODIFICA-REX.-N-0266-DE-2018-002.pdf>
- Torrego, J. C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea
- Torrego, J.C. (2009): *Mediación de conflictos en instituciones educativas: Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.

- Vázquez de Castro, E., y Alzate, R. (2014). *Resolución de disputas en línea (RDL): Las claves de la mediación electrónica (Mediación y resolución de conflictos)*. Madrid: Editorial Reus.
- Williamson, B., Eynon, R., y Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- Zarankin, A., Wall, J.A. Jr., y Zarankin, T.G. (2014), Mediators' Cognitive Role Schema. *Negotiation Conflict Manage Resolution*, 7, 140-154. <https://doi.org/10.1111/ncmr.12030>

ADMINISTRADORES DE FINCAS Y MEDIACIÓN: UNA BUENA PAREJA¹²⁸

Nuria Belloso Martín

Universidad de Burgos

Introducción

Cualquier cuestión que afecta a la vivienda se convierte en materia sensible. Derecho a una vivienda digna (Garrido, 2021) junto al derecho a la propiedad privada y el derecho a la tutela judicial efectiva, son eje de conflictos en torno a derechos fundamentales *vs* derechos sociales (ocupación de viviendas, desahucios de personas vulnerables), lo que hace que la gestión inmobiliaria y su administración se hayan convertido en un área especialmente conflictiva. El ámbito de la gestión inmobiliaria ofrece un caldo de cultivo para conflictos y disputas: transmisión de la propiedad (compraventa de vivienda y de locales de negocio, donaciones, permutas, servidumbre); relaciones arrendaticias; conflictos en la propiedad horizontal; obras, servicios, suministros y seguros; vicios de la construcción, daños y desperfectos; conflictos derivados de ocupación de vivienda, y tantos otros, ponen de manifiesto la necesidad de contar con un profesional especializado, como es el Administrador de Fincas, que está habituado a lidiar con la existencia de tales conflictos.

Las comunidades de propietarios, precisamente por tratarse de un ámbito de convivencia vecinal de larga duración, son proclives a que surjan diferencias que acaban ocasionando molestias emocionales de especial relevancia para algunos de los vecinos (ruidos, malos olores, desahucios, obras en espacios comunes, uso de espacios comunes -parcela, piscina-, reformas, problemas en pisos turísticos y sus huéspedes, situaciones de morosidad, portero que no cumple con sus obligaciones, problemática en pisos de protección oficial, reclamaciones entre vecinos, mascotas, impugnación de acuerdos en Juntas de propietarios) y que el escenario pos-pandémico ha agudizado en algunos casos (Argudo, 2021).

El Administrador de Fincas es un profesional libre que, entre otras funciones, gestiona fincas de propietarios o en alquiler, en relación a los intereses ordinarios de la comunidad, tales como velar por la conservación de bienes y servicios, ejecutar los acuerdos de la junta, efectuar los cobros y pagos que correspondan, y ejecutar las obras y reparaciones de carácter urgente. Tales funciones suelen exceder las que el artículo 20 de la Ley de Propiedad Horizontal le otorga (que van desde confeccionar circulares y carteles, despido de empleados, inicio de procedimientos administrativos, interponer denuncias a la Policía por robos o

¹²⁸ El presente trabajo se ha desarrollado en el marco del Proyecto de investigación “*Ontem, hoje e amanhã: cartografia das políticas públicas brasileiras auto e heterocompositivas de acesso à justiça*”, de Brasil, cuya investigadora principal es Faviana Fabion Spengler. CNPq/MCTI/FNDCT 18/2021 UNIVERSAL Processo: 407119/2021-3

actos vandálicos en zonas privativas, llevar la logística en demandas de vicios constructivos que afecten tanto a la Comunidad como solamente a algunos copropietarios) respecto de las cuales, además de que acaban teniendo que desempeñar más funciones que las encomendadas, tampoco pueden interpretarse como que se limitan a ser meros mandados del Presidente o de la Junta de la Comunidad de Propietarios.

Dada la conflictividad que caracteriza este ámbito de trabajo, la mediación está llamada a convertirse en un procedimiento que puede arrojar excelentes resultados aportando rapidez, economía, flexibilidad y, lo más importante de todo, acuerdos entre vecinos cuya convivencia va a perdurar, en muchos casos, y en ocasiones, toda la vida.

Este trabajo, no versa propiamente a la mediación comunitaria o vecinal (Sanchís, 2013; Boyer, 2022), sino que pretende centrarse en el Administrador de Fincas en cuanto mediador. Explica la experiencia habida, a través de la asignatura de “Mediación y Arbitraje Inmobiliario”, del Grado Propio en Administración Inmobiliaria, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Burgos, que está contribuyendo a que los futuros Administradores de Fincas tengan formación en mediación. Tal formación les permitirá incorporar habilidades y técnicas comunicacionales, psicológicas, sociales, jurídicas y económicas, para una gestión cooperativa de las diferencias y necesidades relacionadas con la administración inmobiliaria. Profesionales de Agencias Inmobiliarias, Administradores de Fincas, gestores en temas inmobiliarios, pueden encontrar en la mediación un método imprescindible para una mejor gestión de su trabajo, en una cultura de la paz.

En concreto, este trabajo destacará tres aspectos. El primero de ellos incidirá en poner de relieve la conflictología que caracteriza a la materia de la gestión inmobiliaria, y la conveniencia de impulsar la mediación para gestionar buena parte de estos, en lugar de acudir a los tribunales como única vía. En segundo lugar, se centra en el análisis de las posibilidades del Administrador de Fincas en el rol de mediador, sus ventajas e inconvenientes. Y, en tercer y último lugar, destaca la labor de los Colegios de Administradores de Fincas y su impulso a la mediación a través de su oferta de Servicios de mediación.

Estado de la cuestión: conflictología en materia de gestión inmobiliaria

Algunos conflictos que atañen a la gestión inmobiliaria y que han tenido que resolverse a través de los tribunales, de manera que se pueda plantear la hipótesis de que hubiera sucedido si se hubieran podido gestionar a través de la mediación (Cazorla, 2017; Criado, 2017).

Algunos conflictos (simples) de gestión inmobiliaria. Viabilidad de la mediación

Se citarán dos casos, el primero, sobre el uso de espacios comunes, en el que se recurrió a los tribunales, a varias instancias, hasta acabar en el Tribunal Supremo. El segundo, sobre una disputa sobre un piso turístico y sus huéspedes, en el que se recurrió a la mediación.

El 25 de mayo de 2022 la Sala de lo Civil Tribunal Supremo ha estimado el recurso que presentó una comunidad de propietarios contra una sentencia de la Audiencia Provincial de Palma de Mallorca que confirmó la dictada por un juzgado de Primera Instancia de la misma ciudad. Dichas sentencias dieron la

razón a un propietario de varias plazas de garaje, sin vivienda en el edificio, y anularon el acuerdo de la comunidad que le prohibía el uso de la piscina y la barbacoa (zona deportiva). El conflicto deriva de la utilización indiscriminada de esas zonas (espacios comunes de esparcimiento) por un grupo de unos 15 adolescentes que había hecho un uso abusivo de la piscina y que, tras algunas averiguaciones, se supo que todos eran invitados del propietario de un garaje. De acuerdo con el artículo 394 del Código Civil cada partícipe podrá servirse de las cosas comunes, siempre que disponga de ellas conforme a su destino, lo que debe complementarse conforme al artículo 396, que determina que los diferentes pisos y locales de un edificio llevarán inherente un derecho de copropiedad sobre los demás elementos del edificio necesarios para su adecuado uso y disfrute. El Tribunal Supremo ha dado un vuelco al asunto y ha fijado que el acuerdo de la comunidad de propietarios en Santa Ponsa (Mallorca), que prohíbe el uso de la piscina y la barbacoa a los propietarios de garajes que no dispongan de vivienda en el complejo, se ajusta a Derecho. En concreto, la sentencia parte de la consideración de que una piscina, por su propia naturaleza, está al servicio de los propietarios que tengan en el edificio su residencia y que los titulares de los garajes son propietarios de estos, "pero no por ello son residentes, sino usuarios de una plaza de estacionamiento". El Supremo ha incidido en que la comunidad de propietarios "estaba facultada para prohibir expresamente el uso de la piscina por los titulares de los garajes que no fuesen titulares de viviendas, dado que no constaba autorización para ello en los estatutos ni en el título constitutivo".

Hemos pasado de las quejas *de toda la vida*, como tender la ropa mojando la del vecino de abajo, a otras traídas por la misma evolución de la sociedad como son los alquileres turísticos que ocasionan un tránsito de personas "extrañas" con una maleta a cuestas. Son muchas las comunidades que no están a favor de este tipo de alquiler porque algunos turistas, al no tener ningún tipo de sentimiento para con la comunidad, puede causar estropicios en las zonas comunes. Además, estos desperfectos suelen ir acompañados de juergas a altas horas de la madrugada, vómitos, mal uso del ascensor, botellas de cristal rotas, portazos ...Si el propietario del inmueble tiene licencia turística, no hay nada que hacer. En el caso de que no la tuviera, con una demanda se podrían iniciar los trámites para arreglarlo. Sin embargo, si tiene licencia, ni cambiando los estatutos de la comunidad tiene solución. Lo que sí se puede hacer, si aún no hay ningún tipo de inmueble con esta licencia en la comunidad, es cambiar los estatutos para restringir este tipo de prácticas relacionados con los alquileres de pisos turísticos.

Uno de los casos resueltos recientemente ha tenido su origen en las molestias ocasionadas por los inquilinos de un piso turístico en un bloque de tan solo doce vecinos en Valencia (Bueno, 2020). En este edificio, en el que María P. (presidenta) y Laura R. (propietaria del piso) habían tenido muy buena relación antes de que la segunda empezara a arrendar su vivienda, se decidió acudir a una mediación. "Aunque se daba la circunstancia de que la presidenta era la vecina más afectada porque vivía al lado del piso turístico, fue la administradora la que propuso esta alternativa y se aprobó en una junta", relata la persona mediadora. En dos sesiones consiguieron llegar a algunos acuerdos que han normalizado la situación. "En la primera hubo más tensión, con reproches de María a Laura, pero cuando empezamos a facilitar herramientas de comunicación y

que la primera explicara cómo le afectaba en su día a día, fue transformando su acusación en un lenguaje capaz de despertar la empatía de Laura”, cuenta la mediadora “La presidenta se sintió escuchada, y entonces ya pudimos hablar de lo que realmente molestaba, de la frecuencia real en que se producían los ruidos, y entre las dos comenzaron a buscar soluciones”. En la segunda sesión se concretaron las medidas. La propietaria del piso turístico se ha comprometido a realizar mejoras en la vivienda para reducir las molestias, algunas tan sencillas como reparar la puerta —había que dar varios portazos hasta que cerraba—, o tener que hacer frente a un pequeño incremento del porcentaje de contribución a los gastos del edificio.

El proceso de mediación costó 145 euros, que pagaron a partes iguales Laura y la comunidad. El coste medio de una sesión por este servicio está entre 90 y 150 euros, calcula la Asociación de Mediadores, cuantía que normalmente se paga a medias entre las partes. Dependiendo de la complejidad del asunto, el conflicto puede resolverse en una o varias sesiones.

La gestión inmobiliaria cada vez más cerca de la mediación (y del arbitraje)

Aunque la mediación ya forma parte de los métodos adecuados de gestión de conflictos (MASC) en el ámbito profesional de los Administradores de Fincas (Morgado, 2018), sin embargo, no es un procedimiento al que se recurra con la asiduidad que sería deseable. La Ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles (García-Villaluenga y Rogel, 2012) y el arbitraje (Ley 60/2003, de 23 de diciembre, de Arbitraje, actualizada el 10/06/2015) son herramientas esenciales para una mejora de los servicios que ofrecen. En el acercamiento a la mediación, entre otros pasos, apunto ahora dos, uno genérico y, otro, específico a la gestión inmobiliaria, a los que haré una breve referencia seguidamente.

El avance general, se refiere a que, el pasado mes de abril de 2022, el Consejo de Ministros ha aprobado el Proyecto de Ley de Eficiencia Procesal del Servicio Público de Justicia. Dicha Ley introduce los medios adecuados de solución de controversias (MASC) y reforma las leyes procesales oportunas. La norma establece un requisito de procedibilidad en los procedimientos civiles y mercantiles, que exige haber intentado una solución consensuada con carácter previo a la interposición de la demanda. Las partes podrán cumplir dicho requisito mediante la negociación directa entre las partes, la opinión de un experto independiente, la conciliación, la mediación o una oferta vinculante confidencial.

También contempla la figura de los servicios de medios adecuados de resolución de conflictos, para informar a la ciudadanía y operadores jurídicos sobre su naturaleza, contenido, efectos de su utilización y recursos existentes, así como auxiliar a los diferentes órganos judiciales respecto a la conveniencia de la derivación de un determinado caso a una actividad negociadora. Todo ello permite adelantar que, buena parte de los conflictos relacionados con la gestión inmobiliaria se podrán apoyar en la Ley 5/2012 de Mediación civil y mercantil, a la hora de cumplir con el requisito de procedibilidad.

La mediación aporta valor añadido al cometido del Administrador, al ofrecerla como vía de solución a los conflictos comunitarios. Así contribuye a afianzar la confianza de la comunidad en su Administrador para la gestión de sus asuntos. Debe ajustarse a la Ley de Propiedad Horizontal sin invadir las competencias del

Presidente y del Administrador de la comunidad. Los acuerdos adoptados no pueden contradecir las decisiones tomadas en Junta que afecten a propietarios diferentes de los implicados.

Los avances en mediación, circunscritos al concreto ámbito de la gestión inmobiliaria, se manifiestan en algunas de las recientes normativas aprobadas relativas a diversos aspectos inmobiliarios, las cuales subrayan la posibilidad de acudir a mediación. Es el caso del Real Decreto-ley 19/2021, de 5 de octubre, aprobado por el Gobierno, como medidas urgentes para impulsar la actividad de rehabilitación edificatoria residencial, dentro del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia (PRTR). El 19 de mayo de 2022 se han introducido algunas mejoras en el texto de la Ley mediante la aprobación, por parte de las Cortes Generales, del “Proyecto de Ley de medidas urgentes para impulsar la actividad de rehabilitación edificatoria en el contexto del plan de recuperación, transformación y resiliencia” que, finalmente, se han concretado, entrando en vigor dicha Ley el 16 de junio de 2022. Además de las principales medidas (sobre deducciones en el IRPF por obras de mejora de la eficiencia energética y ampliación del marco normativo para la aplicación de los programas de ayuda), se han introducido mejoras para facilitar la toma de decisiones en las comunidades de propietarios.

Concretamente, se introducen modificaciones en el régimen del impago de los gastos comunes, medidas preventivas de carácter convencional, reclamación judicial de la deuda, mediación y arbitraje. Así, se ha modificado el artículo veintiuno del texto de la Ley de Propiedad Horizontal para hacer frente al impago de las cuotas por parte de los vecinos morosos que queda redactado en los siguientes términos, en los que se hace mención expresa a la mediación:

“Artículo veintiuno. Impago de los gastos comunes, medidas preventivas de carácter convencional, reclamación judicial de la deuda y mediación y arbitraje” [...].

6. La reclamación de los gastos de comunidad y del fondo de reserva o cualquier cuestión relacionada con la obligación de contribuir en ellos, también podrá ser objeto de mediación- conciliación o arbitraje, conforme a la legislación aplicable”.

El Administrador de Fincas en el rol de mediador: ventajas, inconvenientes y conveniencia

La mediación se ha convertido en una herramienta imprescindible para que los Administradores de Fincas puedan desplegar toda su potencialidad en su ejercicio profesional (Ruíz Sánchez, 2013). En la propiedad horizontal, por ejemplo, muchos propietarios no saben que el gestor de fincas debe tener una formación específica y una cualificación determinada para desarrollar de manera eficaz sus funciones, que no son otras que la gestión de los bienes de la comunidad, supervisar el buen funcionamiento y mantenimiento del edificio y asesorar al presidente y los propietarios sobre cualquier asunto relacionado con la comunidad.

El Administrador de Fincas: sus competencias legales

La Ley 49/1960, de 21 de julio, sobre propiedad horizontal, en su artículo 20, se centra en las competencias del Administrador y enumera los seis puntos de los que tienen que hacerse cargo: a) Velar por el

buen régimen de la casa, sus instalaciones y servicios, y hacer a estos efectos las oportunas advertencias y apercibimientos a los titulares; b) Preparar con la debida antelación y someter a la Junta el plan de gastos previsible, proponiendo los medios necesarios para hacer frente a los mismos; c) Atender a la conservación y entretenimiento de la casa, disponiendo las reparaciones y medidas que resulten urgentes, dando inmediata cuenta de ellas al presidente o, en su caso, a los propietarios; d) Ejecutar los acuerdos adoptados en materia de obras y efectuar los pagos y realizar los cobros que sean procedentes; e) Actuar, en su caso, como secretario de la Junta y custodiar a disposición de los titulares la documentación de la comunidad; f) Todas las demás atribuciones que se confieran por la Junta.

El Administrador de Fincas es un profesional debidamente cualificado, sometido a unos cursos de formación, amparado, por un Colegio Profesional, ante el que en su caso ha de responder disciplinariamente y, que goza de una cobertura de seguro de responsabilidad y caución y, de una cobertura de asesores jurídicos, labores, en materia de protección de datos etc., que le hacen estar cualificado y preparado para solventar pequeños problemas o dudas, que si bien al principio son mínimos y solo afectan a dos vecinos, luego crecen, se desarrollan y acaban por extenderse a todos los comuneros y a que la Junta tenga que decidir. El asesoramiento que presta (y lo hará en primer lugar al presidente quien, probablemente, le habrá trasladado la cuestión), puede servir, por ejemplo para evitar conflictos con la toma o no adopción de algún acuerdo.

Es cierto que un propietario puede ejercer las labores del administrador, aunque no tenga la cualificación necesaria, pero lo aconsejable es que sea siempre un profesional facultado para su puesto el que se encargue de la gestión de una comunidad de vecinos, ya que, en caso de enfrentarse a un conflicto serio, siempre tendrá todas las herramientas y los recursos necesarios para solucionarlo de la mejor manera para los vecinos.

Si dos copropietarios tienen una desavenencia que lleva tiempo sin resolver, las Juntas de la comunidad suelen estar acompañadas de malos modos, gritos, insultos, etc. Si ese mismo conflicto sin fin lo tienen un copropietario y un inquilino es aún peor, ya que los propietarios de pisos con arrendatarios conflictivos, si cobran el alquiler, no asisten a las Juntas de propietarios. Cuando hay conflictos siempre se recurre al Administrador, delegando en él toda la responsabilidad de la resolución de estos. Si el conflicto se resuelve, no se suele agradecer; si no se resuelve, las culpas del fracaso se cargan sobre el Administrador.

Según el artículo 20 a) de la ley de Propiedad Horizontal, una de las funciones del administrador es la de: “Velar por el buen régimen de la casa, sus instalaciones y servicios, y hacer a estos efectos las oportunas advertencias y apercibimientos a los titulares”. Pero ello no impide que, antes de hacer advertencias y apercibimientos a los titulares de las viviendas por algunos de los problemas que puedan estar generando (cesación de actividades molestas, obras no consentidas, actividades molestas, insalubres y peligrosas), se intente comunicar y dialogar con los mismos, buscando una gestión pacífica del conflicto.

Esta intervención del Administrador será aún más necesaria cuando se trate de conflictos de pequeña índole. Por ejemplo, cuando los conflictos están ya enquistados en el tiempo, y persiste una animadversión

casí insalvable entre los vecinos, se tiene la tentación de utilizar a los administradores como “*sparrings*” de los golpes derivados sus disputas particulares, que en poco o nada afecta al resto de vecinos del inmueble. En estos supuestos, cabría proponer a las partes que, cuando los conflictos se hayan agravado y no se hayan podido resolver entre ellos o en Asamblea de propietarios, opten por la mediación antes de acudir a los tribunales, ya que el mediador que dirija el proceso velará por su buen funcionamiento y facilitará que las partes se comuniquen y participen de forma equitativa y respetuosa. Aunque, claro está, para acudir a la mediación ambas partes han de estar de acuerdo en ello.

El Administrador de Fincas en el rol de mediador

Que el Administrador de Fincas ejerza el rol de mediador tiene unas ventajas y, también unos inconvenientes. Como ventajas, por una parte, los mediadores tienen experiencia en la resolución de conflictos y dominan a la perfección la forma de facilitar acuerdos entre las partes; Por otra parte, los administradores conocen los intereses y la realidad de la comunidad y de los propietarios implicados. Como inconvenientes, si es el propio administrador de fincas quien, utilizando las técnicas de la mediación y sus habilidades, gestione el conflicto hasta que las partes enfrentadas lleguen a una solución, implica que el Administrador de Fincas mediador pondría en peligro su neutralidad, al conocer los perfiles de cada parte implicada y tener todas las informaciones.

Por ello, se considera que el Administrador de Fincas no debe de implicarse directamente en los enfrentamientos, manteniendo su neutralidad en los conflictos de las comunidades. No pueden ser juez y parte, esto es, nunca pueden officiar esta labor en la comunidad que administran, “porque entonces desvirtúan la esencia de la mediación”. Lo conveniente será aconsejar a las personas implicadas en el conflicto que lo deriven a otro colega, Administrador de Fincas, con la correspondiente formación y titulación en mediación. El Registro de colegiados Administradores de Fincas mediadores será de gran ayuda, como se indica seguidamente.

Los Colegios de Administradores de Fincas y su impulso a la mediación a través de su oferta de Servicios de mediación

La creación de Centros de Mediación que, en el caso de los Administradores de Fincas, permiten ofrecer sus servicios tanto como profesionales especializados en razón de su materia como también, en su condición de mediadores. Para la administración de comunidades es una herramienta muy satisfactoria. Porque es muy importante para el Administrador de Fincas de que disponga de alternativas para gestionar los conflictos de forma rápida, satisfactoria y manteniendo su neutralidad.

En 2012 el Colegio de Administradores de Fincas de Valencia-Castellón (CEMEI), creó su propio centro de mediación civil y mercantil. Junto a Cursos de formación en mediación, tiene suscritos convenios mediante los cuales, los colegiados puedan incorporarse al registro de titulados habilitados para ejercer de mediadores de conflictos entre particulares, especialmente en el ámbito inmobiliario. A esta iniciativa le han seguido otras (el Centre de Mediació Immobiliària del Consell de Col·legis d'Administradors de Finques de

Catalunya (CEMCAF), Colegio de Administradores de Fincas de Asturias, el Colegio de Administradores de Fincas de Córdoba, entre otros). Además de que gestionan un registro de mediadores especializado en materia inmobiliaria y de administración de fincas, ofrecen información sobre acceso a estos servicios y procedimiento, con los correspondientes formularios.

Las ventajas que caracterizan a la mediación (rapidez, flexibilidad, distinción de posiciones y necesidades, menor coste, minimización de efectos emocionales, agilidad en obtención de acuerdos) son especialmente visibles en este ámbito. Todo ello permite entender que mediación y administrador de Fincas son una pareja llamada a entenderse y a consolidarse.

Conclusiones

El Administrador de Fincas no tiene porqué implicarse directamente en los enfrentamientos entre propietarios. Por tanto, no es conveniente que ejerza el rol de mediador en aquellos ámbitos en los que sea administrador de Fincas. En este sentido, los Colegios de Administradores de Fincas, que ofrecen servicios de mediación, aportan valor a los servicios que presta en la administración de comunidades. Por tanto, concluimos que:

- Hay que seguir impulsando la labor de formación en mediación de las Universidades en colaboración con los Colegios de Administradores de Fincas.
- La experiencia de colaboración Universidad-Colegios de Administradores de Fincas, en cuanto a la formación en Gestión inmobiliaria en general, y mediación y arbitraje en particular, está dando buenos resultados.
- Sería conveniente crear un Registro de mediadores especializado en materia inmobiliaria y de la Administración de Fincas.
- La participación de estos profesionales especializados en conflictos inmobiliarios contribuirá a una ejecución más eficaz de los acuerdos.

Referencias

- Argudo, J. L. (2021). Propiedad horizontal: nuevos conflictos y mediación en tiempos del coronavirus, *Anuario de Mediación y Solución de Conflictos*, 8, 85-97.
- Boyer, P. (2022). Disputas vecinales y métodos alternativos de resolución de conflicto durante el primer estado de alarma por COVID-19 en el Área Metropolitana de Barcelona. *Revista de Internet, Derecho y Política*, 35. <https://raco.cat/index.php/IDP/article/download/n35-boyer/489942>

- Bueno, J. (2020). *Cuando las guerras entre vecinos exigen un mediador para poner paz*. *Administraciones Parrilla*.
<https://www.administracionesparrilla.es/cuando-las-guerras-entre-vecinos-exigen-un-mediador-para-poner-paz/>
- Cazorla, M. C. (2017). Análisis de un caso práctico de mediación inmobiliaria. En: María Pérez-Ugena Coromina (Coordinadora), *Arbitraje y mediación en el ámbito arrendaticio*, (pp. 245-256). Madrid: Dykinson.
- Criado, A. (2017). El procedimiento de mediación en el ámbito inmobiliario. En: María Pérez-Ugena Coromina (Coordinadora), *Arbitraje y mediación en el ámbito arrendaticio*, (pp. 191-222) Madrid: Dykinson.
- García-Villaluenga, L. y Rogel, C. (2012). *Mediación en asuntos civiles y mercantiles. Comentarios a la Ley 5/2012*. Madrid: Reus
- Garrido, M^a I. (2021). *Análisis e implicaciones de los derechos sociales*. Madrid: Dykinson.
- Morgado, M. P. (2018a). La resolución de conflictos en el negocio inmobiliario: especial referencia a las controversias en la propiedad horizontal". *Arbitraje: Revista de Arbitraje Comercial y de Inversiones*, XI(2), 535-546.
- Morgado, M. P. (2018b). Las cláusulas de mediación en el negocio inmobiliario. *Anuario de la Facultad de Derecho*, 11, 267-282.
- Proyecto de Ley de medidas urgentes para impulsar la actividad de rehabilitación edificatoria en el contexto del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia (procedente del Real Decreto-ley 19/2021, de 5 de octubre). *Boletín Oficial de las Cortes Generales*. 9 de mayo de 2022.
<file:///G:/2022%20GRADO%20PROPIO%20GESTION%20INMOBILIARIA/2023%20TEMAS%20NURIA/BOCG-14-A-73-6.PDF>
- Sanchís, C. (2013). *Mediación y comunidades de vecinos*. Cizur Menor (Navarra): Civitas.

EL ARQUITECTO (DIRECTOR DE OBRA) COMO MEDIADOR

Gema Vallejo Pérez

Universidad de León

Introducción

Hace algunos años que se está produciendo un importante movimiento de búsqueda de fórmulas alternativas a la vía jurisdiccional para alcanzar la resolución de conflictos (ADR). Los cauces alternativos a la justicia formal se caracterizan por una menor rigidez procedimental, una mayor celeridad y agilidad y un menor coste que el sistema judicial y, al mismo, tiempo, por sus efectos casi idénticos, en cuanto al carácter vinculante y ejecutivo de la resolución. El sector de la industria, y por ende el de la construcción, presentan un contexto de trabajo muy técnico, con unas características muy específicas, por lo que también lo serán sus conflictos y sus controversias. En este trabajo se presenta, además, un supuesto en esta materia que se ha abordado en mediación.

Naturaleza de los conflictos surgidos en el ámbito de la construcción

La utilización de estos sistemas alternativos para la resolución de conflictos se presenta en nuestro país en muy pocas Comunidades Autónomas. Tuvieron su comienzo en el País Vasco y en Cataluña debido a que fueron precisamente los primeros territorios en los que se implantó el uso de la Mediación en el ámbito civil y mercantil.

Debido a esta circunstancia, si queremos encontrar algunos parámetros relacionados con estos temas nos hemos de referir a estudios realizados fuera de nuestras fronteras, como puede ser “El uso de la mediación en conflictos de la Construcción”, dirigido por el King’s College de Londres. Este trabajo recoge los resultados de la implantación de la Mediación en el ámbito de la industria y particularmente de la construcción entre los años 1999 y 2009. En el citado estudio se recogen algunas cifras que pueden ser interesantes a la hora de analizar el posible papel de los arquitectos como mediadores en estos conflictos. Y así, se comprueba que el mayor número de reclamaciones ante el citado tribunal es el relacionado con los defectos constructivos (o vicios constructivos) (18%), en segundo lugar con los problemas de pago (13%), las negligencias profesionales (13%), y los daños a la propiedad (13%) y en tercer lugar con los problemas de diseño (12%) (Rodríguez de la Flor de Marcos, 2014 a).

Como ya hemos apuntado *supra*, los conflictos en el ámbito de la construcción son muy diversos porque son muchos los agentes intervinientes en el proceso constructivo (Anderson y Viola, 2014). Existe una casuística muy amplia ya que no es lo mismo la ejecución de un edificio de viviendas para un promotor que luego vende los citados inmuebles, que un particular que quiere edificar la vivienda de sus sueños, que una

cooperativa que busca construir en un buen sitio y a un precio asequible, ...Si analizamos específicamente los conflictos desde el punto de vista de una empresa podemos distinguir entre conflictos intra societarios y conflictos con terceras partes (Rodríguez de la Flor de Marcos, 2014a). Además, debido a la complejidad del hecho constructivo se solapan diferentes tipos de empresas como pueden ser; estudios de arquitectura e ingeniería, técnicos de direcciones facultativas, responsables de seguridad y salud en el trabajo, empresas promotoras, empresas inmobiliarias, inversores, clientes particulares, cooperativas de viviendas, trabajadores,...además de las consiguientes subcontratas. Esta diversidad y multiplicidad de agentes intervinientes ofrece un caldo de cultivo perfecto para la aparición de conflictos.

Es por ello por lo que la mediación resultaría ser un medio de solución de conflictos que brindaría una solución loable con la que se beneficiarían las partes en conflicto dado que el modelo de mediación se basa en la voluntariedad y libre decisión de las partes ayudados con la intervención de un mediador.

La Ley 38/1999 de Ordenación de la Edificación como llave de la Metodología de la mediación en los procesos constructivos

Para poder aplicar una metodología correcta en esta especialidad de la mediación (civil-mercantil), debemos tener muy en cuenta la Ley 38/1999 de Ordenación de la Edificación, mediante la que se estipula cuáles son los agentes que intervienen en el proceso de edificación, con el fin de fomentar la calidad incidiendo en los requisitos básicos y en las obligaciones de los distintos agentes que se encargan de desarrollar las actividades del proceso de la edificación.

En dicha norma se determinan el trabajo y las responsabilidades de cada uno de los agentes que intervienen en el proceso constructivo, ya sea la propiedad, el promotor, el proyectista, el constructor, el director de obra, el director de ejecución, los suministradores o las entidades de control. La exposición de motivos de la norma referida marca como contenido primordial: "El objetivo prioritario (de esta Ley) es regular el proceso de la edificación actualizando y completando la configuración legal de los agentes que intervienen en el mismo, fijando sus obligaciones para así establecer sus responsabilidades y cubrir las garantías a los usuarios, en base a una definición de los requisitos básicos que deben satisfacer los edificios"

Todos estos agentes deben cumplir con la citada norma que como su propio nombre indica, "ordena" sus relaciones y el producto de su trabajo. Los citados agentes están vinculados de manera encadenada de forma que generan un producto final que debe ser el resultado de su buena ejecución tanto de manera individual como de manera conjunta. De esta manera se puede entender el proceso constructivo como un trabajo obtenido por la suma de procesos individuales cuyo último fin será la creación de un todo que sin la colaboración de todos no sería posible.

Es indispensable que el mediador conozca las obligaciones y las responsabilidades de los agentes intervinientes en el proceso constructivo para poder realizar su trabajo con garantías. Uno de los agentes más determinantes es el director de obra. Según el artículo 12 de la Ley 38/1999; "El director de obra es el agente que, formando parte de la dirección facultativa, dirige el desarrollo de la obra en los aspectos técnicos,

estéticos, urbanísticos y medioambientales, de conformidad con el proyecto que la define, la licencia de la edificación y demás autorizaciones preceptivas y las condiciones del contrato, con el objeto de asegurar su adecuación al fin propuesto.”

En el ejemplo que desarrollamos a continuación se contempla un caso donde es un arquitecto (con competencias legales para ser director de obra) la persona encargada de realizar la mediación.

Los arquitectos como mediadores

Frente al modelo tradicional para la resolución de controversias centrado en los Tribunales de Justicia convencionales se han ido implantando recientemente y de manera muy importante, métodos alternativos, aparentemente menos formales, pero que presentan algunas ventajas, como por ejemplo su carácter privado, su rapidez o su menor coste.

Entre los años 1999 y 2009, el King 's College London ha dirigido un importante estudio titulado *Mediating Construction Disputes: An Evaluation of existing Practice* donde se analiza la implantación y el desarrollo de la mediación en los ámbitos de la industria y de la construcción en el Reino Unido. La publicación pone de manifiesto en sus conclusiones un importante crecimiento de los Métodos Alternativos para la resolución de Disputas, ADR, en el campo de la construcción debido a diferentes factores.

Los asuntos relacionados con importantes contratos se firman en las grandes capitales y se rigen por las reglas del Derecho internacional imponiendo el arbitraje y en algunos casos la mediación para la resolución de los posibles conflictos, pero son asuntos que mueven grandes cifras y son llevados por importantes firmas de abogados que cuentan en sus filas con expertos en materia contractual y en Derecho de los negocios.

Sin embargo, existe, o ha existido hasta la explosión de la crisis financiera de 2008, (ahora el sector de la construcción está en pleno auge) un gran campo de actuación en la resolución de conflictos relacionados con la construcción, con los edificios, con las relaciones de vecindad, con los proyectos, con las instalaciones... En fin, con todo un mundo derivado del conocimiento técnico aplicado a la vida en sociedad.

Como ya hemos señalado, es reciente la normativa en materia de Mediación implantada en nuestro país, y en nuestro caso la relacionada con las prácticas civil y mercantil. Los Colegios de Arquitectos, abanderados por su Consejo Superior, están considerando la Mediación como un nuevo campo de trabajo para los arquitectos. Se puede mencionar, entre otros, el caso del Colegio de Arquitectos de Cataluña, COAC, que impulsado por la Agrupación de Arquitectos Expertos Periciales y Forenses ha impartido cursos de postgrado en Mediación en el ámbito de la Arquitectura, ha creado el Servicio de Mediación del Colegio de Arquitectos de Cataluña y el Registro de Arquitectos Mediadores de Cataluña e incluso han suscrito un convenio de colaboración entre el COAC y el departamento de Justicia de la Generalitat de Cataluña en asuntos de Mediación. Algunos Colegios de Arquitectos (como el COAL) han incluido en sus Estatutos la mediación como uno de sus fines. Y se han formado a profesionales de la Arquitectura en el Campo de la Mediación.

Además, los arquitectos son profesionales muy acostumbrados a resolver problemas debido a la complejidad del proceso constructivo y están muy habituados a interpretar y cumplir con la normativa a la hora de redactar sus proyectos, estas circunstancias, además de su alta preparación intelectual, los convierte en óptimos candidatos para ser mediadores.

Vamos a dedicar el siguiente apartado al análisis y al desarrollo práctico de un caso determinado y concreto en el que se determinan algunas de las técnicas más específicas a utilizar en la resolución de este tipo de controversias (Cazorla, 2017; Tembo et al, 2010; Rodríguez de la Flor de Marcos, 2014 b).

Un caso práctico

Datos de la situación de conflicto

D. Vicente es dueño de una parcela en una urbanización de lujo en León. Encarga un proyecto básico y de ejecución a la sociedad profesional Vitrubio Arquitectos S.L. para la constitución de una vivienda unifamiliar en dos plantas más una, con materiales de primera calidad y según un programa decidido por D. Vicente y su familia. Una vez obtenida la licencia, quiere iniciar las obras y se convierte en promotor de la obra. Contrata a una empresa constructora de la zona, Construcciones Torío S.L., cuyo jefe de obra es D. Camilo. También contrata la correspondiente Dirección Facultativa con una arquitecta como directora de obra, Dña. Emilia, con un aparejador como director de la Ejecución, D. Julio, que además asume las labores de Coordinación de Seguridad y Salud. Por último, contrata a la empresa Proconstructor, como organismo de control de calidad.

Las obras se inician con normalidad y se van ejecutando las distintas partidas del proyecto, cimentaciones, estructuras, albañilería, etc. Se realizan algunas modificaciones en obra sobre las directrices del proyecto que consisten en la variación de la traza la cubierta y otros en la distribución de la casa. Siguen avanzando las obras y D. Vicente tiene que ausentarse por motivos laborales durante un mes. A la vuelta del viaje D. Vicente observa la cubierta y comprueba que el alero ejecutado en hormigón blanco con una moldura realizada con un molde de poliestireno no está perfectamente recto.

Habla con el jefe de la obra y éste le dice que “apenas se aprecia” y que debido a los cambios que había solicitado hubo que ejecutar esa zona de la cubierta con rapidez. Llama al director de la ejecución y éste le comenta, que él no autorizó el vertido del hormigón y que no le avisaron antes para comprobar el replanteo. La directora de la obra se encuentra de viaje y volverá en unos días. Por último, la empresa de control de calidad le comunica que esa circunstancia es un problema estético y a ellos no les compete.

Indignado, D. Vicente decide no abonar la correspondiente certificación mensual de obra hasta que no se proceda a la demolición y reconstrucción del citado alero. La empresa constructora por su parte paraliza las obras.

Planteamiento inicial y asignación del caso para mediación

D. Vicente se dirige a la Institución de Mediación del Colegio de Arquitectos donde le informan de qué es la mediación, de sus ventajas y de cuando se utiliza. Además, le recomiendan acudir a la mediación para solucionar este conflicto ya que es un caso susceptible de resolución por esta vía.

Se procede por parte de la Institución a la designación de un mediador/a. Le facilitan los folletos informativos y en este mismo acto reserva una cita para el miércoles 23 de septiembre de 2015 a las 17 .00 horas en la Sede de la Institución de Mediación.

D. Vicente se presenta en la Institución de Mediación a la hora prevista y es recibido por Dña. Rita, arquitecta y mediadora. Durante esta sesión se informa a D. Vicente nuevamente de qué es la Mediación y seguidamente éste expone su caso a la mediadora. De esta sesión se concluye que existen diversos sujetos intervinientes en el asunto y que deberán formar parte del proceso.

Presentación de las partes del proceso de mediación

D. Vicente es promotor de la obra. El promotor se define en la LOE (art. 9) como cualquier persona, física o jurídica, pública o privada, que, individual o colectivamente, decide, impulsa, programa y financia, con recursos propios o ajenos, las obras de edificación para sí o para su posterior enajenación, entrega o cesión a terceros bajo cualquier título.

Vitrubio Arquitectos S.L. es una mercantil dedicada a los proyectos de arquitectura y paisajismo radicada en la capital leonesa. Sería la persona jurídica que actúa como proyectista. Estará representada por su gerente D. Esteban. Se define esta figura en la LOE (art. 10) como el agente que, por encargo del promotor y con sujeción a la normativa técnica y urbanística correspondiente, redacta el proyecto. Podrán redactar proyectos parciales del proyecto, o partes que lo complementen, otros técnicos, de forma coordinada con el autor de éste.

Construcciones Torío S.L. es la empresa constructora, el constructor. Este agente de la edificación aparece también definido en la LOE (art. 11) como el que asume, contractualmente ante el promotor, el compromiso de ejecutar con medios humanos y materiales, propios o ajenos, las obras o parte de las mismas con sujeción al proyecto y al contrato.

La Dirección Facultativa la forman el director de obra. El director de la ejecución de la obra y el Coordinador de Seguridad. En nuestro caso la directora de obra es una amiga de D. Vicente, Dña. Emilia, una arquitecta de reconocido prestigio. El director de la ejecución es un colaborador habitual de Dña Emilia, D. Julio, que como ya hemos dicho, también asume ser el Coordinador de la Seguridad.

El director de obra (art. 12 LOE) es el agente que, formando parte de la dirección facultativa, dirige el desarrollo de la obra en los aspectos técnicos, estéticos, urbanísticos y medioambientales, de conformidad con el proyecto que la define, la licencia de edificación y demás autorizaciones preceptivas y las condiciones del

contrato, con el objeto de asegurar su adecuación al fin propuesto. Podrán dirigir las obras de los proyectos parciales otros técnicos, bajo la coordinación del director de obra.

En cuanto a las entidades de la edificación son definidas en la LOE (art. 14) como aquellas capacitadas para prestar asistencia técnica en la verificación de la calidad del proyecto, de los materiales y de la ejecución de la obra y sus instalaciones de acuerdo con el proyecto y la normativa aplicable.

Los laboratorios de ensayos para el control de calidad de la edificación (art. 14 LOE) son aquellos capacitados para prestar asistencia técnica, mediante la realización de ensayos o pruebas de servicio de los materiales, sistemas o instalaciones de una obra de edificación.

Finalmente, en este caso particular las partes participantes en el proceso de mediación fueron:

Promotor: D. Vicente.

Constructor: Construcciones Torío S.L., empresa representada por
D. Camilo, jefe de Obra.

Directora de la Obra: Dña. Emilia

Director de la Ejecución de la Obra: D. Julio.

En la Sesión Informativa (a la que habían sido invitados) se determinó que tanto el proyectista Vitrubio S.L. como las Entidades de la Edificación y los Laboratorios de control de calidad no son parte en la controversia.

La mediadora se pone en contacto con las partes referidas por D. Vicente mediante carta, a excepción de D. Emilia, que es avisada por D. Vicente debido a la relación de amistad que existe entre ellos. En esta carta Dña. Rita invita a las citadas partes a la Primera Sesión Informativa de mediación.

Todas las partes invitadas acceden a acudir a la sesión informativa convocada para el martes 29 de septiembre a las 17 .00 horas en la sede de la Institución de Mediación del Colegio de Arquitectos.

El proceso de mediación: desarrollo de la sesión informativa

Durante esta Primera Sesión Informativa la mediadora explica, según determina la normativa, a todos los intervinientes qué es la mediación y en qué consiste el proceso. Además de esto se busca como objetivo fundamental crear un clima agradable y de confianza, (no enterrar las hachas de guerra, pero si bajarlas). En esta reunión se debe propiciar que los intervinientes presenten un estado de guardia, pero no de ataque.

Una de las principales técnicas a poner en marcha por parte del mediador es la escucha activa, haciendo hincapié en que las partes expongan su punto de vista y su posible pretensión (si ya la tienen determinada). El mediador no debe sólo captar la información objetiva si no en qué situación psíquica, anímica y emocional se encuentran cada una de las partes.

Los conocimientos técnicos de la arquitecta le ayudarán notablemente a ejercer su trabajo como mediadora ya que conoce en profundidad los temas relacionados con el proceso de construcción.

Al final de la Sesión se levanta un Acta Constitutiva de Inicio y Aceptación de Mediación suscrita por todos los asistentes y se acuerda la fecha de la próxima reunión para el día 6 de octubre a las 17 .00 horas en la sede de la Institución de Mediación.

Primera sesión constitutiva

En la primera sesión la mediadora procede a dar la palabra a cada una de las partes de manera que se escuchen. Se establecen los primeros pasos en la comunicación y se posibilita que cada parte pueda conocer y escuchar qué es lo que dicen las otras.

La mediadora utiliza sus habilidades para establecer esta comunicación. Son habilidades comunes para cualquier tipo de mediación: la habilidad para generar confianza y empatía, la escucha activa, la legitimación y el reencuadre

En la primera sesión D. Vicente explica que él es un profesional muy perfeccionista, que está acostumbrado a la calidad, que pensó en la casa de sus sueños para su familia y para él, que el coste de la casa le supone un importante esfuerzo económico y que no caben errores a la hora de ejecutar las obras de los aleros. En cuanto a su situación anímica, se observa muy afectado emocionalmente. Externaliza rabia, impotencia, frustración, que le toman el pelo, estafado ... No piensa ceder en su pensamiento de ver el alero completamente recto ...

D. Camilo cuenta que él es un jefe de obra muy avezado y que lleva muchos años en la profesión. Comenta que hubo cambios en el diseño de la cubierta y que las prisas para cumplir con el plazo de entrega y la ausencia de la directora de la Obra le llevaron a levantar el alero “según la costumbre” en este tipo de actuaciones. Un pequeño defecto de los moldes de poliestireno, unido con la prisa, provocaron una pequeña desviación en la geometría del alero ... Manifestó que se trataba de un daño estético que no justificaba de ninguna manera su demolición y su reconstrucción. En cuanto a su situación anímica se advierte afectado emocionalmente, se encuentra minusvalorado y muy cuestionado profesionalmente. Además, como no le pagan su trabajo, se siente engañado.

Dña. Emilia comentó que debido a un viaje de trabajo (informado al promotor) no pudo estar presente en el momento en que se ejecutaban los aleros, pero que dejó claras las instrucciones para su realización, así como los planos necesarios para llevarla a cabo. Para ella el hecho podía perjudicar al resultado final de la obra, ya que era la fachada principal de la casa y un punto especial donde confluían todas las miradas. En relación a su situación anímica se siente en parte responsable por no haber estado allí. En el fondo piensa que su presencia habría impedido la situación. Recordemos que y debido a tenía una relación de amistad con D. Vicente

Por último, D. Julio M. aclaró que durante las visitas de obra él no se percató del fallo de las molduras, ya que no se las mostraron y que además el día que hormigonaron los aleros no fue avisado para que realizara su trabajo como director de la Ejecución de la Obra. También manifestó que para él se trataba de

un daño estético y que además el canalón podría disimular en parte el alero ... su situación anímica se puede describir como tranquilo. Debido a su larga trayectoria profesional lo vive como un problema menor.

Principales técnicas utilizadas: escucha activa y feedback

Durante las intervenciones de las distintas partes la mediadora hizo hincapié en el uso de la técnica de la escucha activa con especial atención a las expresiones de comunicación no verbal de las personas mediadas (manifestaciones corporales de los intervinientes, entonación de sus frases y de la facilidad a la hora de expresarse).

Respecto a la facilidad a la hora de expresarse, se debe destacar que si una persona expresa con fluidez sus sentimientos y sus emociones mientras trata de transmitir una información, de describir una situación, por lo general muestra de una manera clara su situación anímica y su posición ante un problema.

En esta sesión se ha conseguido también que cada parte determine su pretensión respecto a la controversia. Concretamente se detecta:

- D. Vicente, pretende la demolición del alero actual y su total reconstrucción.
- Dña. Emilia propone lo mismo, pero compensando económicamente al constructor en un 50% del valor de la operación.
- D. Camilo pretende dejarlo como está y que se le abone lo que se le debe, pero escucha con atención la propuesta de Dña Emilia.
- D. Julio propugna por la colocación de un canalón que oculte el defecto.

Llegados a este punto y para proseguir con el proceso de mediación, la mediadora considera necesaria una sesión individual con D. Vicente, en la que se utiliza la técnica de feedback.

Se da por terminada la sesión levantando acta y convocando a D. Vicente a una Sesión Individual el jueves 8 de octubre a las 17.00 en la sede de la institución de Mediación y se convoca la Segunda Sesión Constitutiva para el martes 13 de octubre también a las 17.00 horas en la sede de la Institución de Mediación.

Sesiones individuales o caucus

El caucus es una sesión privada que el mediador celebra con cada una de las partes participantes sin la presencia de la otra parte.

La retroalimentación o *feedback*, consiste en la consciencia sobre la información que recoge el emisor de una comunicación sobre los efectos de la misma en el sujeto que la recibe. En nuestro caso sería interesante aplicar esta técnica con D. Vicente ya que se daría cuenta de los efectos de lo que está comunicando como emisor a los receptores.

La retroalimentación consiste en comunicar al interlocutor el resumen de las ideas principales del mensaje que hemos escuchado. De esta forma le demostraremos que hemos entendido la finalidad de sus palabras, le hemos prestado atención y valorado su comunicado. El *feedback* cierra el proceso de la escucha

activa, revelando al interlocutor que hemos captado e interpretado correctamente la intención de su mensaje desde su punto de vista.

D. Vicente se siente comprendido por la mediadora. Ha conseguido exteriorizar sus emociones con mayor libertad lo que permite que descienda su nivel emocional.

Segunda sesión constitutiva

Durante esta Segunda Sesión la mediadora llega a realizar un acercamiento de las partes pero D. Camilo provoca un bloqueo. El Bloqueo es una situación en la que las partes se cierran en argumentos que conciernen a méritos de sus respectivas posiciones y tienden a entrar en regateos en los que ninguno está dispuesto a ceder produciéndose un impás o punto muerto del que parecen no poder salir.

La mediadora debe identificar el obstáculo que le impide avanzar. En nuestro caso se trata de un bloqueo interno (bloqueo que se encuentra en el interior de la persona).

Recogemos a continuación, siguiendo a Parkinson (2012) algunas estrategias que puede utilizar el mediador para manejar situaciones de bloqueo.

- a) Reconocer los sentimientos del constructor (la frustración, la cólera, la desilusión) de una manera equilibrada; reconocer las dificultades y los esfuerzos que están haciendo.
- b) Resumir y reformular la posición de cada parte con frecuencia, para que todos se sientan escuchados y entendidos. Esto también sirve para clarificar la naturaleza del problema.
- c) Anticipar y adelantarse, o dejar de lado un tema durante un tiempo.
- d) *Brainstorming*: el mediador debe evitar asumir toda la responsabilidad en salir del callejón sin salida. Los mediadores pueden y deben lanzar sugerencias y opciones, con tal de que no las presenten como la solución. Escribir todas las ideas que surjan en el rotafolio.
- e) Si hay tiempo, sugerir un descanso: Por ejemplo, puede sugerir el mediador: "¿una taza de café?"
- f) Preguntar cuáles son los miedos subyacentes: "¿qué es lo peor que podría pasar?". Si ambos reconocen sus miedos, quizás descubran que tienen algunos comunes, y a veces es posible que se tranquilicen recíprocamente, una vez entienden cuáles son los temores del otro.
- g) Resumir las opciones que se han examinado. En ocasiones las personas regresan a una alternativa que antes habían descartado, después de haber pensado un tiempo en ella.

Ejemplo en este caso particular: *Mediadora*: "Entonces, si he entendido bien: Tú, Julio, planteas la posibilidad de ocultar el defecto con un canalón diseñados ex profeso por D.^a Emilia, ... ¿es así?". *D.*

Julio: Sí, podría ser una opción más barata que la de rehacer el alero incluso con un coste del 50%

- h) Reconocer el sentimiento de las partes. En este caso D. Camilo, el constructor, hace ver su difícil situación económica y la imposibilidad de llevar a cabo la demolición. Esto hace a todos tomar conciencia de la situación real y que D. Vicente reconsidere lo planteado por D. Julio.

Gracias a la utilización de estas técnicas, el bloqueo se rompió sin necesidad de realizar una sesión individual o caucus con D. Camilo.

Esta reunión finaliza con un acercamiento de las posturas de las partes, al darse cuenta D. Vicente que es inviable la demolición y la reconstrucción del alero. Se reconsidera seriamente la propuesta de D. Julio. Se marca como rarea para la próxima reunión que cada parte realice por escrito una propuesta con las ventajas y los inconvenientes de la misma según la situación real que se acaba de concretar.

Se da por terminada la sesión levantando acta y se convoca la Tercera Sesión Constitutiva para el martes 20 de octubre también a las 17 .00 horas en la sede de la Institución de Mediación.

Tercera sesión constitutiva

En esta tercera Sesión la mediadora pretende que las propuestas para alcanzar el posible acuerdo sean reales y comprometidas en su realización.

D. Julio y Dña. Emilia presentan una propuesta conjunta que conlleva el cambio de canalón por uno diseñado expresamente y que oculta el defecto respetando el diseño original y que sube muy poco el precio del proyectado originalmente.

Para D. Camilo es una buena propuesta porque está, dentro de sus posibilidades económicas y del cumplimiento de los plazos de ejecución de la obra y la acepta.

D. Vicente no ve otra posible solución y cede aceptando la propuesta como un mal menor.

Se redacta el correspondiente acuerdo, firmado por todas las partes y se eleva a escritura pública para que tenga valor entre las partes.

Conclusiones

Es evidente que, en materias tan complejas, como puede ser el proceso constructivo, la formación técnica (específica) puede ser determinante a la hora de comprender una controversia.

La formación de técnicos (arquitectos, aparejadores, ingenieros, jefes de obra...) en mediación puede abrir nuevas vías profesionales para éstos ya que existe cierta sensibilidad en estos colectivos hacia la aplicación de los ADR para solucionar los problemas surgidos en sus trabajos.

Las obras son lugares de trabajo donde la resolución de las controversias debe ser muy rápida (pueden producirse importante perjuicios económicos), además como no se rompen las relaciones de trabajo (estas continúan durante un determinado tiempo – el que dura la obra-) si se toman con un consenso entre las partes serán mejor acogidas y se realizarán con mayor celeridad y eficacia.

Referencias

- Anderson, M., y Viola I., (2014). La gestión de los conflictos en la vivienda: la experiencia de la clínica jurídica en el derecho inmobiliario y mediación residencial de la Universitat de Barcelona. En M. E. Lauroba y P. Ortuño (Coordinadores) *Mediación es Justicia. El impacto de la Ley 5/2012, de Mediación Civil y Mercantil, Actas del III simposio "Tribunales y Mediación"*, (p. 330). Madrid: Editorial Huygens.
- Cazorla, M. C. (2017). Análisis de un caso práctico de mediación inmobiliaria. En M. Pérez-Ugena (Coord.) *Arbitraje y mediación en el ámbito arrendaticio*, (pp. 245-256), Madrid: Dykinson.
- Ley 38/1999, de 5 de noviembre, de Ordenación de la Edificación. BOE.es - [BOE-A-1999-21567](http://BOE.es/BOE-A-1999-21567) [Ley 38/1999, de 5 de noviembre, de Ordenación de la Edificación.](http://BOE.es/BOE-A-1999-21567)
- Parkinson, L. (2005). *Mediación Familiar. Teoría y práctica: principios y estrategias operativas*. Barcelona: Gedisa
- Rodríguez de la Flor de Marcos, B. (2014a). Mediación en Proyectos constructivos. Métodos auto-compositivos. *BIA*, 281, 48-52.
- Rodríguez de la Flor de Marcos, B. (2014b). Mediación en Proyectos constructivos e industriales, *Revista de Mediación*, 7(1), 88-50.
- Tembo, C., Ndekugri, I., y Hammond, F. (2010). Práctica y procedimiento en la mediación de disputas en la industria de la construcción: Un estudio exploratorio en *W113-Especial Track 18th CIB World Building Congress*, (p. 203). Salford, Reino Unido.

