

Clima escolar, mediación y autoridad docente: el caso de España

Juan Manuel Díaz Torres*

Recibido: 25/09/2016

Aceptado: 31/12/2016



Resumen

El objetivo de este estudio es doble; por una parte, pretende acercarse al tratamiento que la legislación educativa de España hace de la autoridad institucional del profesor; por otra, analiza la teoría que pretende armonizar aquella con la autoridad moral del profesorado, todo ello con la finalidad de mejorar el clima escolar. Para lograrlo, se procede a examinar las relaciones entre dichos conceptos y la moralidad en el discurso del aula. Se trata de un tema complejo que implica factores pedagógicos, filosóficos y políticos. El trabajo concluye mostrando que, tal conjunción, es una característica omnipresente en la interacción en el aula porque la enseñanza siempre involucra relaciones de poder desiguales y, al mismo tiempo, es fundamentalmente moral en su naturaleza.

Palabras clave

Clima escolar, mediación educativa, autoridad docente.

School Climate, mediation, and teacher authority. The case of Spain

Abstract

The objective of this study is double, on one hand; it pretends to approach the treatment that the educational legislation of Spain does with the institutional authority of the teacher, on the other; it the theory that pretends to harmonize that with the moral authority of the teachers, all that with the purpose of improving the school climate. To achieve this, we proceeded to examine the relations between the above mentioned concepts and the morality in the classroom discourse. This is a complex theme that implies political, philosophical, and pedagogical factors. The work ends showing that, such conjunction, is an everlasting characteristic in the classroom interaction because teaching always involves uneven power relations, and at the same time, is fundamentally moral in its nature.

Key words

School climate, educational mediation, teacher authority.

* Universidad de La Laguna, España. E-mail: jmdiaz@ull.edu.es

1. Introducción

El propósito del presente estudio es reflexionar sobre el clima escolar, la mediación educativa y la autoridad del docente, teniendo en cuenta que la complementariedad entre el reconocimiento institucional de la actividad del profesor y el propio de los niños y jóvenes aparece como telón de fondo de todo el proceso educativo. En este contexto, tanto la consideración de autoridad pública del profesor como las medidas de mediación escolar, son instrumentos que han de armonizarse para la consecución de un fin fundamental, que es la potenciación de un clima escolar de convivencia pacífica y de aprendizaje integral y enriquecedor.

Se sostiene, pues, la inadecuación que supondría el enfrentamiento entre ambos tipos de reconocimiento; oposición que conllevaría una merma, tanto de la capacidad docente, como de la capacidad de respuesta por parte de la comunidad educativa en su conjunto. El necesario énfasis en los procesos mediadores puntuales no debe hacer perder de vista el día a día del proceso educativo general en aulas con numerosos estudiantes. Así, la dignificación de la figura del docente, tanto por su saber como por su saber-hacer, ha de ir de la mano de aquella otra de carácter exógeno proveniente de la administración pública, y que se le debe por su preparación, condición y relevancia.

2. La convivencia y el clima escolar

Son numerosos los estudios (Kröyer, Muñoz & Gajardo, 2013; López, Carvajal, Urrea & Soto, 2013; Sandoval, 2014) que ponen de manifiesto que el problema de la distorsión de la convivencia como manifestación del clima escolar representa un desafío clave en la educación. Al mismo tiempo, se ha puesto de relieve que los asuntos educativos se hallan siempre inscritos en contextos multicausales de gran complejidad, lo cual exige un esfuerzo multidisciplinar a la hora de realizar análisis estructurales y ofrecer respuestas sistémicas adecuadas (Colom et al., 2010). Cabe afirmar, pues, que la pérdida de autoridad por parte de la figura del profesor en el contexto escolar es un problema íntimamente relacionado con la merma de la calidad del clima escolar. Recuperar y normalizar un clima de aula favorecedor del proceso educativo pasa; en consecuencia, por no soslayar el tema de la autoridad del docente.

Debe recordarse que la autoridad, en el sentido moral y pedagógico, está relacionada directamente con el respeto y la adhesión que el profesorado suscita en los estudiantes, tanto por su saber como por su buen hacer (Rojas & Lambrech, 2009). Claro está que el despliegue de dicha autoridad necesita un clima institucional adecuado y propicio, y que su figura y papel son, además de exigentes, cruciales en una buena educación. Al respecto, ha de considerarse la importancia de dos factores decisivos: el primero de ellos es la escasa formación del profesorado a la hora de afrontar los casos de violencia escolar en toda su complejidad, formación que, sin duda, ayudaría a mejorar el clima escolar reduciendo la conflictividad (D. Álvarez, Rodríguez, González, Núñez & L. Álvarez 2010; Lawrence & Green, 2005; Marchesi, 2007; Piñuel & Oñate, 2007). El segundo de los factores suele ser el déficit de reconocimiento y valoración de su profesión por parte de las familias y por parte del propio Estado a través de su ordenamiento jurídico, la administración o el propio sistema educativo (Colom et al., 2010; Pedro, 2006; Sánchez, 2009).

El primero de los factores mencionados, esto es, la falta de preparación o cualificación adecuada para afrontar los problemas disruptivos en el ámbito escolar, sigue teniendo gran importancia (Benito, 2009; Sánchez, 2009). Sin duda alguna, se realizan esfuerzos

notables de carácter institucional por aumentar la cualificación del profesorado en este aspecto, lo cual es primordial e ineludible; sin embargo, las carencias y vacíos en su formación inicial, así como el tiempo y el esfuerzo extra posterior que el profesorado tiene que dedicar a solventar la propia problemática formativa, suelen generar una carga excesivamente pesada, lo cual resulta desalentador (López & Domínguez, 2009). Por lo que respecta al segundo de los factores señalados, referido a la dignificación y al aumento de la autoridad del profesorado, debe decirse que es uno de los elementos más demandados cuando se trata de posicionarse frente al deterioro del clima de convivencia en los centros educativos (López & Domínguez, 2009).

Ciñéndonos al caso particular de España, el repunte de la violencia en las aulas contra los profesores ha ido en aumento en los últimos años. Según datos del *Informe Anual del Defensor del Profesor*, durante el curso 2014–2015, se atendieron 2671 casos, de los cuales casi un 39% correspondieron al profesorado de Primaria y un 38% al de Educación Secundaria (Niño & Rodríguez, 2015). Por lo que se refiere a la tipología de los casos, el citado informe distingue entre los conflictos relacionados con los alumnos, los relacionados con los padres, los relacionados con el rendimiento académico y, en cuarto lugar, los relacionados con la dirección y/o administración. Centrándonos en los dos primeros tipos, el mencionado documento revela los siguientes datos:

1. Los profesores que denunciaron problemas de falta de respeto fueron un 35%.
2. El 27% de los docentes que se dirigió a este servicio denunció problemas para dar clase.
3. Un 16% lo hizo por acoso y amenazas de alumnos y un 9% por ciberacoso.
4. El 3% de los docentes indicó haber sufrido agresiones de padres y madres.
5. El 28% padeció acoso y amenazas por partes del colectivo de padre y madres.
6. Las acusaciones falsas y las denuncias desde el colectivo de padres y madres alcanzaron a un 45% de los 2671 docentes atendidos.

Todos estos datos son reveladores de un malestar real que está afectando negativamente, no sólo al profesorado; a través de éste, afecta dramáticamente a la convivencia escolar y al derecho que tienen todos los estudiantes a recibir una educación digna y en las mejores condiciones, es decir, una educación de calidad.

Es evidente que la solución a esta problemática no pasa sólo por la dignificación legal de la profesión docente. El importante informe de D'Angelo & Fernández (2011) apunta acciones de prevención fundamentales, entre las que destacan algunas que, por su carácter esencial, nunca habría que perder de vista, como las siguientes:

- a) Prestar atención a la relación entre docentes y directivos de los centros a fin de mejorar sus vínculos, mediante el trabajo en equipo.
- b) Optimizar el compromiso de los equipos directivos a la hora de dar acompañamiento a los docentes que se encuentre en situaciones problemáticas.
- c) Mejorar los niveles de involucramiento y compromiso de todas las partes de la comunidad educativa, especialmente de los padres.
- d) Perfeccionar o afinar los sistemas de detección de problemas conflictivos discentes.
- e) Aumentar cualitativamente la comunicación entre profesores y alumnos.

3. La mediación y la relación educativa

Cuando se trata del ámbito educativo, resulta adecuada una caracterización de la violencia que ponga de relieve no sólo que se trata de una acción destinada a lograr "(...) *la imposición, la sumisión, la anulación, la humillación o la destrucción del otro*", sino que, además, se trata de "(...) *una actuación de agentes, no de sujetos compulsivos sin autonomía o*

responsabilidad” (Colom et al., 2010, p. 8). Precisamente, de dicha responsabilidad deriva la necesidad de la mediación como instrumento de gestión y, en su caso, de resolución de conflictos.

Un caso particular lo hallamos en la legislación educativa de la Comunidad Autónoma de Canarias (España), y específicamente en la Orden de 27 de junio de 2014 (*Boletín Oficial de Canarias*, 130, de 8 de julio de 2014), que regula la gestión del conflicto de convivencia en los centros educativos de enseñanza no universitaria a través del procedimiento de mediación. Se trata de un documento oficial por el que las instituciones públicas, a través de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad de dicha Comunidad, adquieren el compromiso de orientar e impulsar medidas e iniciativas favorecedoras de la convivencia escolar y la resolución pacífica de los conflictos.

En el documento citado, la mediación escolar se concibe como un procedimiento destinado a conseguir una mejora de la convivencia y del clima escolar. Así, pues, dicha mediación en el ámbito escolar, tiene por finalidad incentivar y establecer un marco de comunicación entre las partes en conflicto de tal modo que ello facilite que éstas gestionen, por sí mismas y de forma cooperativa, sus problemas, en tanto:

Se basa en el diálogo a través de un encuentro voluntario entre las partes implicadas y la persona mediadora, quien siendo ajena al conflicto y actuando de forma imparcial, les ayuda a comunicarse. El objetivo es que las partes encuentren y decidan, de común acuerdo, la manera de solucionar el problema que les mantenía en conflicto. El acuerdo alcanzado debe ser satisfactorio para ambas partes. (*Boletín Oficial de Canarias*, 2014, p. 17780)

Reconociéndose explícitamente no sólo las ventajas de la mediación como método de resolución pacífica de disputas o conflictos sino, además, su carácter educativo y socializador, se afirma que:

La mediación, inspirada en una cultura de paz y de prevención de la violencia, se ha integrado plenamente en una sociedad plural y participativa. Está al servicio de la solución dialogada de los conflictos y de la búsqueda de la convivencia pacífica, reconociendo el protagonismo y la implicación directa de las personas en la resolución de sus propios conflictos y proponiéndoles formas de reacción positiva, compensación y restauración social.

En este mismo sentido, la mediación escolar, como estrategia de resolución pacífica de conflictos, implica llevar a la práctica un enfoque comunitario de la educación, pues otorga un destacado protagonismo a todos los sectores de la comunidad educativa. De esta manera, refuerza el importante papel que la participación educativa posee como factor para lograr una escuela de calidad, equitativa y compensadora de desigualdades, al impulsar la corresponsabilidad de todos sus agentes educativos. (*Boletín Oficial de Canarias*, 2014, p. 17779)

El texto referido plantea, de forma explícita, el procedimiento de mediación como un modo de gestión de los conflictos que, además de ser accesible a todos los miembros de la comunidad educativa, se muestra como una herramienta de carácter adaptativo y flexible altamente eficaz en los centros educativos a la hora de prevenir el uso de la violencia y mejorar el clima de convivencia, en tanto:

Este procedimiento, con su marcado carácter pacificador, concibe el conflicto como una oportunidad para educar y cuya resolución se sustenta en el paradigma yo gano-tú ganas. Se trata de un modelo de autogestión del conflicto por los propios protagonistas, apoyados por un tercero, la persona mediadora. El modelo incide en la reparación responsable del daño causado y se concibe como una alternativa al tradicional modelo disciplinario basado en el uso de la sanción. (*Boletín Oficial de Canarias*, 2014, p. 17780).

Así, los principios básicos que deberán primar, en todo procedimiento de mediación escolar, son tres: el primer principio es el de **intervención mínima**, por el que “*primará siempre la autogestión dialogada del conflicto entre las partes implicadas*”, dentro del marco del centro educativo, y prevalecerá el acto mediador, más que como procedimiento sancionador, como “*modelo responsabilizador y reparador*”. El segundo principio es el de **reparación responsable**, según el cual la mediación se orienta a lograr la restauración del daño causado entre las partes enfrentadas, poniendo el énfasis en la capacidad y responsabilidad de las personas implicadas para hallar la mejor solución. Y, por último, el tercero de los principios, es el de **mutua satisfacción**, por el cual se pretende que las partes en conflicto sean capaces de alcanzar, de común acuerdo, un resultado de mutua satisfacción con el objetivo de que ninguna de ellas deje de sentir cierta ganancia, provecho o satisfacción al final del proceso.

Pues bien, siendo indiscutible el hecho de que es la totalidad de la comunidad educativa la que está implicada en los procesos de mejora de la convivencia escolar, no lo es menos afirmar que no pueden quedar desatendida las demandas de ninguna de las partes, y dentro de ello, las demandas del profesorado. Dicho en otros términos, conocer los gustos del profesorado acarrea el no poder desconocer ni desatender los disgustos de cada uno de los sujetos que integran dicho colectivo.

4. La autoridad del profesorado como elemento imprescindible

Se ha sostenido que el profesorado debe conocer los mecanismos y los procesos necesarios para utilizar el conflicto con habilidad, dándole un tratamiento positivo a través de la mediación, en la que el paradigma ganador-perdedor (Burguet, 1999; Funes, 2000; Hart & Gunty, 1997; Moore, 1995; Urange, 1998), se vea sustituido por el paradigma ganador-ganador, en el que ambas partes se sienten atendidas de forma adecuada por lo que se refiere a sus demandas (Pantoja, 2005).

Planteado de esta manera, frente a una negociación colaborativa o mediación igualitaria, se situaría una negociación denominada competitiva, y contemplada como impositiva o vertical. Esta negociación se caracterizaría, según Pantoja, del siguiente modo:

Es un tipo de negociación basada en el posicionamiento personal sin ponerse en el lugar de la otra parte. Se busca el mayor reconocimiento posible de la demanda, inclusive por encima de las expectativas. Este enfoque debe ser usado con precaución en la escuela debido a que puede promover conflictos aún más graves que los iniciales. En ocasiones, el profesorado negocia con los alumnos desde una perspectiva superior, abusando de alguna forma de su posición. El alumno acepta el proceso de negociación a sabiendas de que no le queda otro remedio, pero en el fondo tiene una sensación de injusticia. (2005, p. 8)

Contemplar el asunto desde esta óptica no está exento de problemas. El principal de ellos es la minusvaloración de la figura del profesor, con el consiguiente descrédito del ejercicio

de su profesión que ello conlleva en la comunidad educativa, esto es, frente a las familias y al propio alumnado. Hay que indicar que el problema es, ciertamente, complejo (Tallone, 2011). En efecto, si bien sería conveniente que el alumno no se quedase con la sensación de injusticia, tras un proceso de resolución de un conflicto, también es cierto que más negativo parece el hecho de que sea el profesor quien deba acarrear con dicha sensación, aunque sólo sea porque se debe a su responsabilidad social y, concretamente, a un colectivo amplio de estudiantes, familias y colegas.

Es precisamente aquí donde se sitúa el núcleo de la cuestión sobre la autoridad del profesorado. Siendo muy diferentes las nociones de autoridad institucional y de autoridad moral o ligada al saber y al saber-hacer, ambas parecen imprescindibles para que el profesorado pueda ejercer con éxito la tarea que tiene encomendada.

En este contexto, puede aceptarse el hecho de que una negociación competitiva, impositiva o vertical pueda interpretarse como una negociación, no excesivamente justa en el ámbito educativo; ahora bien, lo que resulta un enfoque no probado y que, además, puede tener consecuencias prácticas contraproducentes es una desestimación de la mediación o una corrupción de ésta por su transformación en una negociación competitiva, a favor del estudiante, sistemáticamente hostil. Cabe recordar que los estudiantes conflictivos “(...) no son aquellos que transgreden la clase de modo casual, de cuando en cuando, sino quienes de modo permanente no conceden autoridad a los/las docentes”, además de buscar “(...) constituirse en una suerte de autoridad negativa ante sus condiscípulos” (Rojas & Lambrech, 2009, p. 11).

La mejora del clima escolar no parece provenir, pues, de establecer mecanismos que rebajen o diluyan la autoridad de los docentes. De lo que se trata es de tomar conciencia de que construir la convivencia en las escuelas, especialmente en las escuelas públicas —que ni seleccionan ni excluyen estudiantes— es un tema de carácter político en el que lo esencial es que el estudiantado se persuada “(...) de que lo que dicen y hacen sus docentes, sus padres, los directivos, es mejor que lo que dicen y hacen los estudiantes transgresores, a quienes deben ignorar cuando plantean o buscan imponer posturas antisistema” (Rojas & Lambrech, 2009, p. 13).

Precisamente, las transformaciones legislativas en materia de educación intentan ajustar los procesos educativos a sus finalidades propias, sin descuidar las transformaciones sociales. El reconocimiento de la condición de autoridad pública al profesorado con la finalidad de conseguir elevar la calidad del sistema educativo y mejorar sus resultados ha conllevado la generación de una legislación proclive a dotar a sus informes y declaraciones de presunción de veracidad, dándole protección por el ordenamiento jurídico.

Un ejemplo adecuado y clarificador de ello se halla en la Ley 1/2013, de 15 de febrero, de Autoridad Docente de la Región de Murcia (*Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 41, de 19 de febrero de 2013).

En el preámbulo de la citada Ley se afirma lo siguiente:

Las vertiginosas transformaciones de una sociedad cambiante, los nuevos códigos, conceptos y principios que cada época genera, así como la falta de los resultados esperados en las leyes que han regido la educación en España en las últimas décadas, han difi-

cultado el desarrollo de la actividad educativa de los centros en un adecuado ambiente de convivencia y respeto. Un ambiente en el que la figura del docente debe ostentar la autoridad necesaria y debe recibir el respeto que su función merece. (Ley 1/2013, p. 6023)

Reconociendo la labor imprescindible y valiosa de los docentes por lo que se refiere a la formación de la ciudadanía por lo que concierne a la convivencia y a la responsabilidad, afirma que:

El desarrollo de una sociedad moderna y basada en el conocimiento exige de las figuras que representan la autoridad, como garantía de nuestro futuro, no sólo establecer unas relaciones basadas en el diálogo para convencer y resolver conflictos que surjan entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, sino también el reconocimiento constante, social e institucional de dichas figuras y al mismo tiempo que se reconozcan los distintos papeles que cada uno juega, dentro de un marco básico de respeto mutuo. (Ley 1/2013, p. 6024)

De lo que se trata, en definitiva, es de poner de relieve la elevada condición del docente, alentar su labor y darle la importancia que merece. El citado documento lo expresa del modo que sigue:

En definitiva, se trata de una ley cercana a la realidad social actual que trata de aportar soluciones eficaces y abrir nuevos espacios a la protección real del docente en los centros educativos, e insta a reconocer, reforzar y prestigiar la figura del maestro y profesor con el objetivo prioritario de elevar la calidad y mejora de los resultados del sistema educativo actual. Para conseguir este objetivo, la administración educativa impulsará las medidas, herramientas e instrumentos necesarios para que el docente pueda desarrollar su trabajo en condiciones óptimas. (Ley 1/2013, p. 6024).

Por su parte, la Ley 3/2014, de 16 de abril, de Autoridad del Profesorado de la Comunidad de Castilla y León (*Boletín Oficial de Castilla-León*, 82, de 2 de mayo de 2014) establece que *“para contribuir a que el profesorado pueda realizar con éxito la elevada tarea que la sociedad le encomienda, garantizar el derecho individual a la educación, mejorar la convivencia en los centros educativos y aumentar la calidad de la educación”* se hace preciso *“transmitir que, además de la autoridad que le confiere su saber, está investido de una autoridad institucional por ejercer la función primordial de la docencia y ser, con ello, garante inmediato del derecho constitucional a la educación”* (p. 29822).

La repetición, la intención y el desequilibrio de poder han sido señalados como los componentes esenciales en los procesos de intimidación y agresión hacia los profesores por parte de estudiantes, procesos que pueden causar graves perjuicios de orden físico, psicológico, emocional o profesional en el docente (Garret, 2014).

El profesor que sufre acoso, intimidación o que es víctima de violencia escolar por parte de un alumno o de varios estudiantes, puede tender a aislarse y a sufrir en silencio, dada la extendida falta de reconocimiento público del fenómeno y la escasez de servicios de apoyo y de protección que le pudieran servir de ayuda (Allen, 2010; American Psychological Association [APA], 2004; Daniels, Bradley & Hayes, 2007; De Wet, 2010; Garrett, 2014; Terry, 1998; Zeira, Astor & Benbenishty, 2004).

Está muy generalizada la idea de que un profesor, si es competente, no ha de tener problema personal alguno para mantener el control del aula. Según el criterio más extendido, todo profesor que sea víctima de acoso lo será como consecuencia de su ineficiencia y falta de cualificación. El resultado de ello sugiere que la víctima se ha ganado el merecimiento a serlo por su ineptitud. Sin embargo, frente a esta generalización, hay que tomar conciencia de que minimizar la gravedad de la situación suele acabar causando graves perjuicios a la persona del profesor y, por extensión, a la profesión docente y a toda la comunidad educativa.

5. Conclusiones

Tras la exposición analítica realizada se ha mostrado, en primer lugar, lo generalizado que está en el pensamiento docente y, en la legislación educativa española, el valor de la convivencia escolar, concebida como un valor que difícilmente puede sobrevivir en condiciones adecuadas al margen del respeto mutuo y del cumplimiento de las normas. Ciertamente, en el caso particular de la legislación citada se considera que la mejora de la convivencia escolar no pasa por excluir el reconocimiento de la autoridad institucional del profesor, un reconocimiento que le motiva aún más para convertirse en una persona de prestigio y con crédito, tanto por su saber, como por su saber-hacer dentro del aula.

En segundo lugar, se ha comprobado la creciente propensión axiológica, política y legislativa a tratar de evitar oponer ambos aspectos —el moral y el institucional—, por lo que supone de minusvaloración lo referido a la importancia del papel del profesor en el clima de aula. Se muestra, pues, la tendencia a sostener que la convivencia supone siempre un reto basado en el reconocimiento mutuo de la dignidad y en la intención permanente de mantener la paz en sus relaciones recíprocas. Por tanto, si ningún elemento potenciador y positivo debe faltar en el reconocimiento que el propio centro docente y las administraciones públicas han de dar a cada niño y joven, tampoco debe ocurrir cuando se trate de los docentes.

Por último, se constata que el discurso educativo institucionalmente más extendido en la legislación española no otorga valor acreditado a las afirmaciones acerca de que la insistencia en la autoridad institucional del profesor rebaja las expectativas, posibilidades y potencialidades de éste con respecto a su papel de autoridad ligada al reconocimiento otorgado por el alumnado, o por su autoridad moral. Dicho posicionamiento no se trata de una disyunción exclusiva en la que se opta por uno u otro extremo; lo que considera es que lo que entra en juego no es otra cosa que el reforzamiento del derecho a una educación de calidad en el mejor de los climas educativos posibles. Contemplado de este modo, se tiende a sostener que ambas facetas de la autoridad, moral e institucional, han de conducir conjunta y armoniosamente, a la dignificación de la figura y del papel del profesor y, como consecuencia de ello, a la dignificación de cada estudiante en particular y de la educación en su conjunto.

Referencias bibliográficas

Allen, K. P. (2010). Classroom Management, Bullying and Teacher Practices. *Professional Educator*, 34(1), 1-15.

- Álvarez, D., Rodríguez, C., González, P., Núñez, J. C. & Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35–56.
- American Psychological Association. (2004). *A Silent National Crisis: Violence against Teachers*. USA, Washington. Recuperado de <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/activities/violence-against.aspx>.
- Benito, A. (2009). La pedagogía no tiene la culpa: un análisis de los problemas de la educación en España. *Revista de Educación*, (348), 489–501.
- Burguet, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Colom, A. J., Castillejo J. L., Pérez Alonso, P. M., Rodríguez, T., Sarramona, J., Touriñán, J. M. & Vázquez, G. (2010). Violencia, convivencia y educación: claves para la intervención pedagógica en la escuela. *Revista de Investigación en Educación*, (8), 6–23.
- D'Angelo, L. A. & Fernández, D. R. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires: Unicef/ Flacso.
- Daniels, J. A., Bradley, M. C., & Hayes, M. (2007). The Impact of School Violence on School Personnel: Implications for Psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(6), 652–659.
- De Wet, C. (2010). Victims of Educator–Targeted Bullying: a Qualitative Study. *South African Journal of Education*, 30, 189–201.
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos*, (3), 91–106.
- Garrett, L. (2014). The Student Bullying of Teachers: An Exploration of the Nature of the Phenomenon and the Ways in which it is Experienced by Teachers. *Aigine*, (5), 19–40.
- Kröyer, O. N., Muñoz, M. & Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Educação e Pesquisa*, 39(2), 367–385.
- Hart, J. & Gunty, M. (1997). The impact of a Peer Mediation Program on an Elementary School Environment. *Peace and Change*, 22(1), 76–92.
- Lawrence, C. & Green, K. (2005). Perceiving classroom aggression: the influence of setting, intervention style and group perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 587–602.
- Ley 1/2013, de 15 de febrero, de Autoridad Docente de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, núm. 41, de 19 de febrero de 2013, 6023–6028. Recuperado de <http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=559955>.

- Ley 3/2014, de 16 de abril, de Autoridad del Profesorado de la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla–León*, núm. 82, de 2 de mayo de 2014, 29821–29826. Recuperado de <http://bocyl.jcyl.es/boletines/2014/05/02/pdf/BOCYL-D-02052014-1.pdf>.
- López, A. & Domínguez, J. (2009). La formación del profesorado como factor clave en el éxito de la convivencia educativa. En *Actas do X Congreso Internacional Galego–Português de Psicopedagogia*. (pp. 1195–1111). Braga: Universidade do Minho.
- López, C., Carvajal, C. A., Urrea, P. N., & Soto, M. F. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(3), 383–410.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Moore, C. (1995). *El proceso de mediación*. Buenos Aires: Granica.
- Niño, J. & Rodríguez, C. (2015). *El defensor del profesor 2014/2015*. Madrid: ANPE.
- Orden de 27 de junio de 2014, por la que se regula la gestión del conflicto de convivencia por el procedimiento de mediación en los centros educativos de enseñanza no universitaria de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, núm. 130, de 8 de julio de 2014. (pp. 17779–17798). Recuperado de <https://sede.gobcan.es/cpji/boc>.
- Pantoja, A. (2005). La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. En Rivera, A. & Pérez, M. (coords.). *La orientación escolar en centros educativos*. (pp. 3–36). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pedro, F. (2006). Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa. *Revista de Educación*, (340), 243–264.
- Piñuel, I. & Oñate, A. (2007). *Acoso y violencia escolar en España*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Rojas, A. & Lambrech, N. (2009). *Construyendo autoridad moral desde las aulas. Reflexiones y propuestas para la acción*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/ Unesco.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 22(41), 153–178.
- Sánchez, E. (2009). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de Educación*, (348), 465–488.
- Tallone, A. E. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Revista de Educación*, (1), 115–135.

- Terry, A. (1998). Teachers as Targets of Bullying by their Pupils: A Study to Investigate Incidence. *British Journal of Education Psychology*, 68(2), 255–269.
- Uranga, M. (1998). Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar. En Casamayor, G. (coord.). *Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria*. (pp. 143–159). Barcelona: Graó.
- Zeira, A., Astor, R. A. & Benbenishty, R. (2004). School Violence in Israel: Perceptions of Homeroom Teachers. *School Psychology International*, 25(2), 149–166.

