

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

**MÁSTER UNIVERSITARIO
EN PSICOPEDAGOGÍA**

**Atención a la diversidad y mediación escolar en
centros educativos públicos y privados: un
análisis comparativo**

Presentado por:

Paula Arjona Cervera

Dirigido por:

David Aparisi Sierra y Maria Dolors Miquel Abril

CURSO ACADÉMICO

2024/2025

Resumen

En este Trabajo Fin de Máster se plantea el objetivo de explorar la relación entre la atención a la diversidad y la mediación escolar, comparando cómo los centros educativos públicos y privados de la Comunidad Valenciana los integran en sus prácticas. Para ello, se cuenta con la participación de docentes de escuelas de ambas titularidades, lo que proporciona información cualitativa para la realización de la comparativa desde un enfoque fenomenológico. La participación fue solicitada a través de un correo electrónico en el que se presentaban los objetivos de la investigación y se proporcionaba tanto información sobre cuestiones éticas como un formulario en el que se incluía el consentimiento firmado para la intervención. Tras esta fase de investigación, se observa que la mayoría de las hipótesis planteadas fueron refutadas tras el análisis detallado de las respuestas proporcionadas por las personas participantes. Así, se encuentran indicios de que los centros, tanto públicos como privados, cuentan con posibilidades de formación relacionada con la atención a la diversidad, pero no disponen de los recursos necesarios para que esta pueda ser considerada de calidad. De la misma manera, se evidencia que los centros públicos no integran la mediación como estrategia para la resolución pacífica de los conflictos, a pesar de las indicaciones legislativas. No obstante, debe tenerse en cuenta lo limitado de la muestra, lo que impide la generalización de los resultados.

Palabras clave: educación inclusiva, mediación escolar, comparativa educativa, investigación cualitativa.

Abstract

This Master's Thesis aims to explore the relationship between attention to diversity and school mediation, comparing how public and private educational centres in the Valencian Community integrate them into their practices. To this end, teachers from schools of both types participated, providing qualitative information for the comparison from a phenomenological approach. Participation was requested via email, which presented the research objectives and provided information on ethical issues as well as a form including signed consent for the intervention. Following this research phase, it was observed that most of the hypotheses put forward were refuted after detailed analysis of the responses provided by the participants. Thus, there are indications that both public and private centres have training opportunities related to diversity, but do not have the necessary resources for this to be considered of high quality. Similarly, it is evident that public centres do not integrate mediation as a strategy for peaceful conflict resolution, despite legislative guidelines. However, the limited size of the sample must be taken into account, which prevents the results from being generalised.

Keywords: inclusive education, school mediation, educational comparison, qualitative research.

Índice de contenidos

1. Introducción.....	7
1.1. Justificación.....	8
1.2. Problema y Finalidad	9
1.3. Objetivos del TFM	11
1.4. Presentación de Capítulos	12
2. Marco Teórico.....	13
2.1 Atención a la Diversidad	13
2.2 Mediación Escolar.....	17
2.3 Relación entre la Atención a la Diversidad y la Mediación Escolar en Centros Educativos Públicos y Privados	21
3. Metodología	25
3.1. Objetivos y Pregunta de Investigación.....	25
3.2. Hipótesis de Investigación	26
3.3. Diseño.....	27
3.4. Participantes	28
3.5. Instrumentos	29
3.6. Análisis de Datos.....	30
3.7. Procedimiento.....	31
3.8. Consideraciones Éticas.....	32
4. Resultados	34
4.1. Resultados sobre la Atención a la Diversidad	34
4.2. Resultados sobre la Mediación Escolar.....	35
5. Discusión.....	38
6. Conclusiones	40
7. Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación.....	41
7.1. Limitaciones	41
7.2. Futuras Líneas de Investigación	42
8. Referencias.....	43
9. Anexos	51
9.1. Formulario Empleado para la Recogida de Datos.....	51
9.2. Secciones Empleadas en el Formulario.....	52
9.3. Anexo 3. Consentimiento de Participación	53

Índice de figuras

Figura 1. <i>Evolución histórica de la atención a la diversidad.</i>	13
Figura 2. <i>Principios esenciales de la mediación.</i>	18
Figura 3. <i>Diagrama de Gantt sobre las fases de la investigación.</i>	32
Figura 4. <i>Nivel de concienciación sobre la diversidad.</i>	34
Figura 5. <i>Relación de participación según la provincia.</i>	41
Figura 6. <i>Formulario empleado para la recogida de datos.</i>	51
Figura 7. <i>Sección sobre atención a la diversidad.</i>	52
Figura 8. <i>Sección sobre mediación escolar.</i>	52
Figura 9. <i>Consentimiento de participación en la investigación.</i>	53

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Comparativa entre exclusión, integración e inclusión educativa.</i>	15
Tabla 2. <i>Fases de la mediación escolar.</i>	19
Tabla 3. <i>Comparativa aplicación atención a la diversidad y mediación escolar en centros públicos y privados.</i>	22
Tabla 4. <i>Criterios de inclusión y de exclusión para la participación en la investigación.</i>	29
Tabla 5. <i>Categorización de las unidades de significado.</i>	30
Tabla 6. <i>Perfiles de diversidad.</i>	34

Índice de abreviaturas

- CEFIRE: Centros de formación, innovación y recursos educativos.
- DUA: Diseño Universal de Aprendizaje.
- EP: Educación Primaria.
- LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- LOMLOE: Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- LOPIVI: Ley Orgánica 8/2021, de 4 junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia
- NEAE: Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.
- NNA: niños, niñas y adolescentes.
- ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- OECD: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
- RAE: Real Academia Española.
- SAAC: Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación.
- TFM: Trabajo Fin de Máster.
- UECO: Unidades Específicas en Centros Ordinarios.

1. Introducción

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM, en adelante) lleva a cabo un análisis comparativo sobre cómo se aborda la atención a la diversidad y la mediación escolar en centros educativos de titularidad pública y privada de la Comunidad Valenciana (España), concretamente, en la etapa de Educación Primaria (EP, en adelante), que comprende las edades de 6 a 12 años.

A modo introductorio, se realizará una definición de los conceptos principales sobre los que recae la investigación: la atención a la diversidad y la mediación escolar.

En primer lugar, el Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano (Decreto 104/2018, en adelante), establece la necesidad de que todos los centros educativos de la Comunidad Valenciana proporcionen una educación basada en el reconocimiento de las características y necesidades diversas de cada persona. Asimismo, garantiza que la escuela inclusiva ofrezca los apoyos adecuados para garantizar una educación de calidad. De este modo, el Decreto 104/2018 refuerza el compromiso ineludible con una educación equitativa y accesible para todo el alumnado.

Por otro lado, la Ley 24/2018, de 5 de diciembre, de mediación de la Comunidad Valenciana (Ley 24/2018, en adelante), define la mediación como un proceso en el que dos partes afectadas por un conflicto recurren, de manera voluntaria, a un mediador o una mediadora que facilita el diálogo para alcanzar un acuerdo satisfactorio para ambas partes. En este contexto, la mediación escolar se erige como una herramienta fundamental para fomentar la resolución pacífica de conflictos dentro del entorno educativo, favoreciendo así el bienestar y la convivencia escolar.

A partir de estos marcos normativos, el presente estudio tiene como objetivo analizar de qué manera los centros educativos públicos y privados gestionan sus recursos para atender

a la diversidad en el aula, así como examinar en qué medida incorporan la mediación como estrategia para la resolución pacífica de los conflictos. A través de este enfoque, se aspira a tener datos relevantes que permitan identificar las diferencias y similitudes en la implementación de dichas estrategias, así como valorar su impacto en la convivencia y la inclusión escolar.

Finalmente, antes de abordar la investigación de campo, se llevará a cabo una revisión teórica que abordará la atención a la diversidad, la mediación escolar y la relación entre ambos conceptos en centros educativos públicos y privados de la Comunidad Valenciana. Esta fundamentación teórica no solo servirá como base para la comprensión de las prácticas vigentes, sino también como marco de referencia para el análisis de los resultados obtenidos.

1.1. Justificación

El Decreto 104/2018 establece que es competencia de los centros educativos implementar planes para sensibilizar y concienciar a toda la comunidad educativa con el objetivo de desarrollar actitudes y comportamientos acordes a la existencia de una convivencia pacífica, respetando la diversidad, la igualdad y la inclusión de todas las personas.

De igual forma, el Decreto 195/2022, de 11 de noviembre, del Consell, de igualdad y convivencia en el sistema educativo valenciano (Decreto 195/2022, en adelante), señala que:

La Convención sobre Derechos del Niño de Naciones Unidas, adoptada por la Asamblea General, el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por España en 1990, reconoce, en su artículo 28, el derecho a la educación de los niños y de las niñas y establece, en su artículo 29, que la educación debe fomentar el pleno desarrollo de la personalidad, las aptitudes y las capacidades de la infancia y el respeto por los derechos humanos y las libertades individuales, así como preparar a los niños y las

niñas a asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, tolerancia, paz e igualdad entre sexos y pueblos. (p. 60026).

Por su parte, García-Segura et al. (2023) destacan que la atención a la diversidad en los centros educativos favorece que todo el alumnado alcance un desarrollo integral, promoviendo su participación activa y respetando sus singularidades.

De manera complementaria, Alted (2024) resalta la importancia del respeto como base para prevenir la violencia a través de la resolución pacífica de los problemas. En esta línea, Rojo y Ferrando (2022) sostienen que la mediación constituye la herramienta más adecuada para este cometido, debido a su enfoque constructivo para la gestión de conflictos, fomentando así la convivencia escolar.

Asimismo, tal y como recoge Ruiz-Bejarano (2024), la atención a la diversidad y la mediación escolar se encuentran relacionadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, en adelante) propuestos por las Naciones Unidas (2015). En particular, resulta pertinente enfatizar el ODS número 4, Educación de Calidad, y sus metas 4.5 y 4.7, dado que la atención a la diversidad y la mediación escolar constituyen elementos clave para promover un entorno educativo pacífico, inclusivo y respetuoso.

Por todo lo expuesto, la realización del presente TFM se considera de especial relevancia, en tanto que posibilita comparar cómo los centros educativos públicos y privados abordan la atención a la diversidad y la mediación escolar. Ambos aspectos resultan fundamentales no solo para alcanzar una educación de calidad, sino también para consolidar un clima escolar basado en el respeto, la inclusión y la igualdad de oportunidades.

1.2. Problema y Finalidad

Como se ha indicado en apartados anteriores, la realización del presente TFM tiene como objetivo analizar cómo los centros educativos públicos y privados de la Comunidad Valenciana están abordando los requerimientos establecidos en las diferentes legislaciones en

materia de atención a la diversidad y mediación escolar como estrategia para la resolución pacífica de conflictos en la práctica.

Tal y como apuntan Solís y Real (2023), la inclusión tiene un efecto directo tanto en el clima del aula como en la formación del profesorado y la distribución de los recursos disponibles.

Asimismo, Piazuero-Rodríguez e Iñiguez-Berrozpe (2025) explican que la atención a la diversidad trasciende la mera asistencia al alumnado con discapacidad, abarcando también, entre otros colectivos, a niños y niñas provenientes de familias en situación socioeconómica desfavorable. Así, refiriéndose a Cuartero-Cobo (2023) y a Cordini (2019), sostienen que todas aquellas particularidades que afecten al estado emocional del alumnado influyen de manera directa en las actitudes que estos presentan y, en consecuencia, en el clima escolar. Esta idea es respaldada igualmente por Rojo y Ferrando (2022), quienes afirman que la manera de gestionar los conflictos repercute en la consolidación de una convivencia adecuada dentro del centro educativo.

No obstante, el análisis preliminar realizado sobre el modo de trabajo en centros tanto privados como públicos ha permitido detectar diferencias significativas en relación con el perfil de diversidad que atienden.

De igual forma, se ha comprobado que los centros privados disponen de una mayor capacidad económica para adquirir diversas herramientas destinadas a apoyar el seguimiento académico y programas de mejora del comportamiento. Sin embargo, también se ha constatado la existencia de centros públicos que, pese a contar con menos recursos económicos, logran una mejor distribución de los medios disponibles.

Teniendo esto en consideración, resulta pertinente realizar la presente investigación desde un enfoque comparativo que permita analizar cómo las diferencias en la economía y los

valores de los centros públicos y privados afectan tanto al tratamiento de la diversidad como a la resolución de los conflictos que surgen en el entorno escolar.

De esta manera, se podrá valorar si existe o no una relación entre la capacidad económica de los centros educativos y la manera en que distribuyen sus recursos para atender las particularidades del alumnado y para implementar las estrategias orientadas a favorecer un clima positivo.

1.3. Objetivos del TFM

Partiendo de todo lo expuesto con anterioridad, se plantea el siguiente objetivo general para el presente TFM:

- Realizar un proyecto de investigación para analizar la relación entre la atención a la diversidad y la mediación escolar en centros educativos de titularidad pública y privada de la Comunidad Valenciana, poniendo el foco en alumnado de entre 6 y 12 años.

Basándose en el objetivo general descrito, se formulan los objetivos específicos siguientes:

- Realizar una búsqueda bibliográfica sobre la atención a la diversidad, la mediación escolar y la interrelación entre ambos conceptos, como medio para la contextualización y fundamentación de la investigación.
- Diseñar un plan de investigación detallado, especificando las fases del procedimiento.
- Seleccionar los procedimientos estadísticos más adecuados, teniendo en cuenta los objetivos del proyecto, la naturaleza de las variables y la cantidad de casos estudiados, para garantizar la validez y fiabilidad de los resultados.
- Analizar los resultados obtenidos de acuerdo con las hipótesis planteadas, contrastándolos con la evidencia empírica disponible, para generar conclusiones válidas.

- Aplicar las competencias adquiridas durante la realización del Máster Universitario en Psicopedagogía, tales como la investigación y el análisis y la interpretación de los datos obtenidos.

1.4. Presentación de Capítulos

En el capítulo 1, se presentará la introducción, justificación, contextualización del tema a tratar y objetivos del trabajo.

El capítulo 2 recoge el marco teórico que sustenta la investigación, explicando los aspectos clave de la atención a la diversidad, la mediación escolar y la relación entre ambos conceptos, apoyándose en estudios e investigaciones previamente publicadas.

Seguidamente, en el capítulo 3: metodología de la investigación, se encontrarán los objetivos propuestos y la pregunta de investigación, así como las hipótesis que se plantean. También se describirá el diseño de la investigación, se caracterizará a las personas participantes, se detallarán los instrumentos empleados, el proceso de análisis de datos y el procedimiento. Por último, se indicarán las consideraciones éticas pertinentes.

A continuación, en el capítulo 4: resultados de la investigación, se pasará a la exposición de los resultados obtenidos, diferenciando entre los relacionados con la atención a la diversidad y los hallazgos sobre mediación escolar.

Estos resultados serán discutidos en el capítulo 5, haciendo de nuevo referencia a legislaciones de la Comunidad Valenciana e investigaciones anteriores.

En último lugar, se encontrarán, en el capítulo 6, las conclusiones redactadas basándose en los resultados y la discusión de los mismos para, finalmente, argumentar, en el capítulo 7, las limitaciones de la presente investigación y plantear futuras líneas de indagación. Se terminará con el capítulo 8, en el que se reflejan las referencias que habrán ido apareciendo a lo largo de todo el texto. De igual modo, en el capítulo 9 se incluirán los anexos con documentación complementaria.

2. Marco Teórico

2.1 Atención a la Diversidad

Existen numerosas publicaciones disponibles relacionadas con la atención a la diversidad. A pesar de las múltiples perspectivas y enfoques desde los que se aborda, todas coinciden en un aspecto fundamental: no existe una definición universalmente aceptada de la atención a la diversidad.

Diversos autores y autoras resaltan a la UNESCO como la primera institución en internacionalizar la idea de que la inclusión debe ser entendida como un proceso que atiende las necesidades de todo el alumnado, no únicamente las de aquellos niños, niñas y adolescentes (NNA, en adelante) con discapacidad y que tiene como objetivo la erradicación de la exclusión (Solís y Real, 2023).

En este sentido, surge la siguiente cuestión: ¿cómo es posible terminar con la exclusión en las aulas y fomentar una educación inclusiva? Para dar respuesta a esta pregunta, resulta pertinente realizar una revisión histórica de la atención a la diversidad con la finalidad de conocer cómo se ha pasado de rechazar a las personas diferentes a adaptar el sistema educativo para asegurar su completa participación y acceso a la educación.

Figura 1.

Evolución histórica de la atención a la diversidad.



Nota. Elaboración propia a partir de Sáenz y Chocarro (2019), Mezzanotte y Calvel (2023), Aramendi et al. (2023) y Ruiz-Bejarano (2024).

Tal y como puede observarse en la Figura 1, se recogen tres conceptos clave en el recorrido histórico de la atención a la diversidad: exclusión, integración e inclusión. Es, por tanto, necesario definir cada uno de ellos.

En primer lugar, la Real Academia Española (RAE, en adelante) (s. f.) considera que la *exclusión social* es la marginación y discriminación que se hace a las personas por razones de “pobreza, carencias formativas o discapacidad”.

Esta conceptualización coincide con el primer punto de la Figura 1, en el que se indica que, antes de la década de 1980, en las escuelas españolas se discriminaba a las personas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE, en adelante), privándolas del acceso a la educación reglada.

Asimismo, haciendo referencia a la Figura 1, puede observarse cómo, entre la década de 1980 y los primeros años 2000, aparece el concepto *integración*.

Como explican Rodríguez y Rodríguez (2020), la *integración educativa* consiste en permitir la entrada a las aulas al alumnado con NEAE, dándole todas aquellas herramientas necesarias para que pueda alcanzar los objetivos planteados en el currículo.

En otras palabras, ya no se descarta la idea de que el alumnado con discapacidad tenga acceso a la educación, pero se pone el foco en sus limitaciones, considerándose que solo ese grupo debe recibir adaptaciones curriculares que les posibilite alcanzar el nivel de aquellos estudiantes sin NEAE.

Es en el año 2005 cuando la UNESCO introduce el uso del término *inclusión educativa* para referirse al proceso en el que se realizan todas las adaptaciones y flexibilizaciones necesarias para que todo el alumnado tenga igualdad de oportunidades, garantizando tanto su presencia como su participación (UNESCO, 2021).

En España, en el año 2006, se publica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, en adelante). En ella, se especifica que la educación de calidad debe ser

para todo el alumnado, independientemente de sus características y necesidades, asentando con ello las bases para la introducción y puesta en marcha de una educación más inclusiva. Este principio se reafirmó tras la publicación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, en adelante).

No obstante, cabe destacar que es ya en la LOMLOE donde se pone énfasis no solo en la necesidad de una detección temprana y preventiva de las necesidades, sino que, además, la atención a la diversidad pasa a ser el eje vertebrador de todo el sistema educativo.

Para facilitar la comprensión de la evolución histórica, en la Tabla 1 se comparan las características de cada uno de los conceptos explicados.

Tabla 1.

Comparativa entre exclusión, integración e inclusión educativa.

Variable	Exclusión educativa	Integración educativa	Inclusión educativa
Objetivo	Segregación del alumnado con NEAE	Adaptar al alumnado para que encaje en el sistema educativo	Modificar el sistema para que todo el alumnado participe
Relación con la diversidad	Percibida como un problema	Aceptación parcial y condicionada	Elemento enriquecedor
Metodologías	No hay respuesta educativa	Apoyos destinados a “normalizar” al alumnado con NEAE	Flexibles, colaborativas y personalizadas
Visión de la educación	El derecho a la educación no es universal	Educación para alumnado con NEAE con capacidad de adaptarse al sistema	Educación de calidad para todo el alumnado

Nota. Elaboración propia a partir de Mezzanotte y Calvel (2023).

Tras exponer la evolución conceptual, conviene no dejar pasar la importancia del papel del profesorado para atender a la diversidad.

Rodríguez y Caurcel (2020) basan una de sus investigaciones en las actitudes que muestran los maestros y maestras en formación hacia la inclusión y la diversidad. Citan a Azorín (2017) y a Varcoe y Boyle (2014) para establecer que tener actitudes positivas hacia la inclusión es un requisito esencial para la construcción de una sociedad adecuada. Sin

embargo, tras su investigación, detectaron que las actitudes apropiadas no se encuentran consolidadas, aunque lo atribuyen a que la muestra está formada por personas que todavía no habían terminado sus estudios.

De manera similar, García-Prieto et al. (2017) ponen la responsabilidad de la escuela inclusiva en el profesorado. Son ellos y ellas, afirman, quienes tienen el poder de transformar la sociedad a través del fomento del respeto hacia la diversidad y la introducción de metodologías más inclusivas.

Por su parte, Solís y Real (2023) reafirman el papel fundamental del cuerpo docente. No obstante, consideran que aún es necesario realizar numerosas formaciones para poder dar lugar a las actitudes convenientes y proactivas necesarias para la inclusión.

Con relación a esto, Menéndez y Dopico (2020) ponen en el punto de mira a la Administración educativa, quien, en su opinión, es la encargada de ofrecer la formación al profesorado y, además, hacer frente a las barreras existentes con el objetivo de asegurar la educación inclusiva mencionada en la LOMLOE.

Por esta razón, el Decreto 104/2018 determina que las barreras, junto a la movilización de los recursos, el compromiso y los valores y un currículo inclusivo, son de revisión obligatoria y constituyen una de las principales líneas de actuación que competen a las administraciones.

En conclusión, la atención a la diversidad hace referencia a la planificación, organización y puesta en marcha de medidas enfocadas a asegurar que todas las personas tengan acceso y puedan participar en la educación. Para ello, tal y como se recoge en la Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano (Orden 20/2019, en adelante), se hace necesario que las administraciones apoyen

a las escuelas proporcionando formación al equipo docente, facilitando la evaluación y eliminación de barreras y apostando por un currículo flexible asequible para todos y todas.

2.2 Mediación Escolar

Rojo y Ferrando (2022) afirman que, en la actualidad, los conflictos escolares se presentan con una frecuencia cada vez mayor. Sin embargo, subrayan que estos no deben ser considerados meramente como situaciones negativas, sino como una oportunidad para el aprendizaje y la reflexión desde una visión constructiva. En este sentido, la Generalitat Valenciana (2021) sostiene que la mediación se configura como una herramienta clave para transformar las situaciones conflictivas en oportunidades de aprendizaje.

Según Benítez et al. (2021), la mediación se define como un proceso en el que dos partes involucradas en una confrontación, de manera voluntaria, solicitan la intervención de una tercera persona imparcial para llegar a un acuerdo. Complementando esta definición, Hoyos y Riera (2025) explican que dicho pacto debe resultar beneficioso para ambas partes implicadas, proporcionando un enfoque equitativo a la resolución del problema.

Además, Hoyos y Riera (2025) afirman que la mediación escolar se posiciona como una estrategia eficaz de resolución pacífica de los conflictos, ya que promueve la existencia de la colaboración y comunicación de las personas. De manera similar, Ibarrola-García (2024) resalta que trabajar bajo este enfoque en las instituciones educativas contribuye al desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los NNA, facilitando su formación como ciudadanos responsables capaces de influir positivamente en la sociedad.

En consonancia con estas ideas, Merino (2021) subraya que, cuando los conflictos se manejan adecuadamente, pueden fomentar tanto el crecimiento personal como grupal. Por ello, considera esencial que la mediación escolar comience a implementarse desde la primera infancia, permitiendo al alumnado desarrollar valores y conductas orientados a la paz y la resolución constructiva de los conflictos.

De igual forma, García-Raga et al. (2019) indican que es responsabilidad de la escuela promover estrategias para la gestión de los conflictos con el objetivo de asegurar una convivencia en el centro educativo y en la sociedad en general fundada en la democracia. Esta idea es respaldada por la Ley Orgánica 8/2021, de 4 junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPVI, en adelante), que establece que será obligación del profesorado y el consejo escolar llevar a cabo y evaluar las medidas necesarias para proteger a todas las personas menores de edad de cualquier forma de violencia.

Por esta razón, tal y como establece el Decreto 195/2022, todas las actuaciones relacionadas con la mediación para la resolución pacífica de conflictos deben quedar reflejadas en el Plan de Convivencia del centro escolar.

En relación al equipo docente como agente mediador, Ceballos y Rodríguez-Ruiz (2023) subrayan que todas las personas que conforman la institución educativa deberían ser capaces de resolver los enfrentamientos de manera positiva. Para ello, en primer lugar, resultaría fundamental que todos los agentes que integran la escuela estén familiarizados con los principios esenciales de la mediación. Estos principios están establecidos por la Ley 24/2018 y se encuentran recogidos en la Figura 2.

Figura 2.

Principios esenciales de la mediación.



Nota. Elaboración propia en base a la Ley 24/2018.

Además de los mencionados principios fundamentales, la Generalitat Valenciana (2021) resalta que, para ejercer la mediación, una persona debe tener la capacidad de comunicarse, preguntar de manera empática, prestar atención a lo que se habla y los comportamientos, crear un clima de confianza que facilite la comunicación y mantener la implicación de las personas participantes.

De igual forma, Álvarez et al. (2024) confirman la importancia de la comunicación asertiva como habilidad crucial del profesorado para poder ser agente mediador. A través de su implementación se consigue que, aunque de manera firme, se expresen con respeto y en un clima de confianza las expectativas y opiniones y se establezcan límites claros. Estos autores añaden que también es necesario que los educadores y las educadoras posean empatía para abordar las conductas disruptivas, ya que esta competencia aporta un enfoque de comprensión y apoyo eficaz para la creación de un ambiente de aula positivo.

Altred (2024) remarca que, para resolver una situación conflictiva, es necesario que se identifiquen las causas, cómo se han desarrollado los acontecimientos, qué personas están implicadas y “cómo se gestionan los procesos cognitivos y emotivos”. Este apunte está estrechamente relacionado con las fases de las que se compone la mediación escolar, descritas en la Tabla 2.

Tabla 2.

Fases de la mediación escolar.

Fase	Descripción
¿Qué nos ha pasado?	- La persona mediadora se reúne por separado con los implicados o implicadas en el conflicto para informarles de que se conoce que ha habido un problema y tratar de identificarlo.
	- Se valora también la idoneidad del proceso de mediación y se busca el compromiso de las y los participantes, informándoles de las normas a seguir.
	- Es el momento clave para crear el clima de confianza necesario para la existencia de una comunicación fluida.

Explicámelo	<ul style="list-style-type: none"> - Cada una de las partes debe explicar su versión de los hechos, así como los sentimientos que le han producido, de manera que la otra persona pueda entenderlos y ponerse en su lugar. - Se busca redefinir el problema, así como llegar a puntos comunes y crear un relato final objetivo. - Todos los miembros deben ser conscientes de las consecuencias de sus actos, reflexionando sobre qué podría haber pasado de haber actuado diferente.
Arreglémoslo	<ul style="list-style-type: none"> - Se busca una solución y las consecuencias que esta puede tener para los implicados e implicadas. - La fase termina con la redacción y firma del acuerdo, así como con el establecimiento de un seguimiento de su cumplimiento.

Nota. Elaboración propia en base a la Generalitat Valenciana (2021).

La utilización continua de la mediación como técnica para la resolución pacífica de conflictos hace que los niños y las niñas participantes adquieran valores como la comunicación, la cooperación y mejoren el autocontrol, así como un mayor respeto y capacidad empática, necesarias para mejorar el ambiente educativo (González-Sodis et al., 2020).

Antes de finalizar, resulta relevante explicar que, además de la mediación persona adulta-alumnado, existe otro tipo: la mediación entre iguales. Como define el Ministerio de Sanidad (2024), este modelo busca que el alumnado colabore entre sí para encontrar la solución a los conflictos que se den. El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte (s. f.) subraya la idoneidad del proceso debido a que los alumnos y las alumnas son los que mejor conocen las relaciones que se dan entre iguales. García-Raga et al. (2019) pusieron a prueba este modelo y concluyeron que esta variable de la mediación es la mejor valorada entre los propios estudiantes.

En conclusión, es inevitable que en una organización como la escuela no surjan conflictos a raíz de la interacción entre los diferentes agentes que la conforman (Ceballos y Rodríguez-Ruiz, 2023). Sin embargo, tal y como indican las diversas legislaciones, es responsabilidad de la escuela gestionar pacíficamente dichos conflictos. Para ello, la mediación escolar se posiciona como la técnica más favorable debido a que busca soluciones

a los problemas en base al entendimiento de los mismos. De esta manera, el alumnado puede aprender no solo a solucionar sus conflictos, sino también adquirir valores como el respeto y la empatía.

2.3 Relación entre la Atención a la Diversidad y la Mediación Escolar en Centros Educativos Públicos y Privados

El Decreto 104/2018 menciona que uno de los propósitos de la educación inclusiva es promover el máximo desarrollo del alumnado. Para ello, continúa, debe implementarse un modelo educativo con un entorno que resulte seguro, justo y democrático. De igual modo, el Decreto 195/2022 enfatiza que es responsabilidad del sistema educativo asegurar que el alumnado adquiera las destrezas necesarias para combatir la discriminación y comportamientos adecuados para interactuar positivamente con todo el alumnado.

Por su parte, Bernal et al. (2024) recalcan la necesidad de reconocer que cada una de las personas que integran la escuela es única. No obstante, y citando a Gallero et al. (2024), subrayan que esas discrepancias deben tratarse como oportunidades de aprendizaje, lo que exige la implementación de un enfoque educativo basado en la atención a la diversidad. Del mismo modo, Alonso y García (2024) indican que el primer paso para poder ofrecer una respuesta de calidad al alumnado con NEAE es asegurar el respeto y la aceptación de la diversidad presente en el aula. Por su parte, Cebolla-Baldoví y García-Raga (2021) afirman que, para la existencia de una vida en comunidad, resulta imprescindible reconocer y valorar las diversas necesidades de las personas.

Por tanto, la mediación escolar, entendida como un proceso de resolución pacífica de conflictos, se presenta como una estrategia imprescindible para la gestión de la diversidad en los centros educativos. Así, el acto de mediar no se posiciona solo como un elemento para la búsqueda de soluciones a problemas específicos, sino como un medio para fomentar actitudes respetuosas, esenciales para lograr una convivencia escolar efectiva y armónica.

En lo que respecta a la implementación de la atención a la diversidad y la mediación escolar, existen diferencias notables entre los centros educativos públicos y privados, tal y como puede verse reflejado en la Tabla 3.

Tabla 3.

Comparativa aplicación atención a la diversidad y mediación escolar en centros públicos y privados.

Variable	Centros públicos	Centros privados
Normativa general	LOMLOE	
Atención a la diversidad	Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa (en adelante, Ley 4/2011): principios de educación inclusiva y medidas de adaptación y organización de recursos	LOMLOE, pero con flexibilidad para personalizar los programas y la atención a la diversidad
Inclusión de alumnado con NEAE	Ley 4/2011: establece la obligatoriedad de incluir alumnado con NEAE y proporcionar medidas adecuadas	Depende del centro
Acceso a recursos y apoyos	Depende de la asignación realizada por la Conselleria de Educación	Mayor flexibilidad para el acceso
Formación del profesorado	Continua proporcionada por la Conselleria de Educación	Mayor autonomía para establecer los planes de formación, pero ajustándose a lo establecido por la LOMLOE
Evaluación de la inclusión	Continua por la Conselleria de Educación	Menos evaluados de manera externa, aunque pueden hacer autoevaluaciones o someterse a auditorías
Mediación escolar	Decreto 104/2018: promueve la resolución pacífica de conflictos y regula la convivencia escolar	Aplican la mediación escolar de acuerdo a lo indicado por la LOMLOE, pero pueden tener otros procedimientos internos para la resolución de conflictos
Formación de mediadores escolares	Deben formar a un número adecuado de mediadores, que son capacitados por programas oficiales de la Conselleria de Educación	Formación no regulada por la Conselleria de Educación, pero debe ajustarse a lo establecido por la LOMLOE
Evaluación de los resultados de la mediación	Realizada de manera sistemática por la Administración educativa para ajustar y mejorar las prácticas	Realizada a nivel interno, lo que permite mayor rapidez en los ajustes a realizar, pero con menor control externo

Nota. Elaboración propia a partir de revisión bibliográfica.

Como puede observarse, en los centros públicos la legislación y las políticas educativas establecen normativas y orientaciones específicas sobre la inclusión y la mediación escolar. Por el contrario, en los centros privados son enfocadas con más flexibilidad debido a la autonomía característica de este tipo de instituciones. No obstante, esta mayor libertad podría generar disparidades en la calidad y accesibilidad de las medidas implementadas, lo que posibilitaría que se derivara en desigualdades entre los estudiantes de diferentes centros.

Por otro lado, la Orden 20/2019 habla de las Unidades Específicas en Centros Ordinarios (en adelante, aulas UECO). Según dicha normativa, esta modalidad de escolarización tiene como objetivo favorecer la inclusión, proporcionando al alumnado con NEAE una atención especializada en las aulas UECO, pero disponiendo de un grupo ordinario de referencia con el que participar en el mayor número de actividades posibles.

Además, de acuerdo al Decreto 104/2018, las aulas UECO están diseñadas con la finalidad de optimizar el desarrollo del alumnado con NEAE, representando así una de las estrategias más relevantes en la atención a la diversidad.

González-Sodis et al. (2020) afirman que la convivencia se está convirtiendo en uno de los elementos claves de la educación. Además, argumentan que la base de esta convivencia está en el conjunto de medidas de prevención e intervención destinadas al fomento de la coexistencia.

En este sentido, las aulas UECO no solo dan respuesta a la diversidad educativa, sino que también constituyen un recurso clave para la convivencia escolar debido a que integran al alumnado con NEAE en aulas ordinarias, lo que fomenta las interacciones basadas en el respeto a todo el alumnado, independientemente de sus características.

En definitiva, la atención a la diversidad y la mediación escolar están estrechamente relacionadas, tal y como queda establecido por las diferentes legislaciones a nivel estatal y

autonómico. Mientras que la diversidad se ha posicionado como un elemento inseparable de la educación, la mediación debe servir de estrategia para ofrecer medidas de prevención e intervención que ayuden a atender dicha diversidad desde el respeto y la empatía. No obstante, tal y como se ha detallado, la cantidad de medios destinados a estos aspectos, así como su organización y evaluación, dependen, en gran medida, de la titularidad del centro educativo.

3. Metodología

3.1. Objetivos y Pregunta de Investigación

Como se ha mencionado en la descripción del problema y la finalidad de esta investigación, el objetivo general es realizar un análisis comparativo de centros educativos públicos y privados acerca de la implementación de medidas para la atención a la diversidad, así como con la utilización o no de la mediación escolar como estrategia para la resolución pacífica de conflictos.

Tomando en consideración este objetivo general, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué medidas de atención a la diversidad se están adoptando en los centros educativos? ¿Las prácticas desarrolladas por el personal docente son inclusivas o meramente integradoras?
- ¿Ha recibido el profesorado formación específica sobre atención a la diversidad? ¿Se trata de una formación continua o puntual?
- ¿Qué acciones se están llevando a cabo para eliminar las barreras a la inclusión? ¿Estas medidas dependen de la Administración educativa o de iniciativas internas del centro?
- ¿Qué estrategias de resolución de conflictos se están llevando a cabo en los centros? ¿Se está implementando la mediación escolar como herramienta principal?
- En caso de hacerse uso de la mediación escolar, ¿cuántas personas ejercen como mediadoras en el centro y qué formación han recibido?
- Si se hace uso de la mediación, ¿qué resultados se están observando? ¿Se percibe como una estrategia útil y eficaz?
- ¿La estrategia de resolución de conflictos aplicada contribuye al desarrollo de valores como el respeto, la empatía o el control de impulsos?

En base a estas cuestiones, se establecen los siguientes objetivos específicos para la investigación:

- Analizar si las prácticas docentes responden a un modelo integrador o inclusivo.
- Conocer el tipo y frecuencia de formación que recibe el equipo docente en relación con la atención a la diversidad y las estrategias para la resolución pacífica de los conflictos.
- Examinar el grado de implicación de la Administración educativa en la formación del profesorado y en la eliminación de barreras para la inclusión.
- Comparar las medidas adoptadas en centros públicos y privados en relación con la atención a la diversidad y la mejora de la convivencia.
- Evaluar los efectos de la implementación de la mediación escolar como estrategia para la resolución pacífica de conflictos.
- Estudiar la interrelación de la atención a la diversidad y la mediación escolar como medio para la resolución pacífica de los conflictos.

3.2. Hipótesis de Investigación

Debido a que el diseño de investigación es cualitativo, cabe resaltar que las hipótesis se plantean con el objetivo de limitar el ámbito de investigación, tomando como referencia la teoría estudiada sobre el tema (Buendía et al., 1998). Además, Malegarie y Fernández (2016) apuntan que, en una investigación cualitativa, las hipótesis sirven de guía para orientar la indagación.

Teniendo presente esta conceptualización y las cuestiones planteadas, surgen las siguientes hipótesis de investigación:

H1: Existe una relación entre la mediación escolar y la atención a la diversidad en centros educativos públicos y privados.

H2: Los centros educativos públicos desarrollan prácticas más inclusivas, mientras que los centros privados tienden a adoptar un modelo de educación integradora.

H3: La formación continua del profesorado está vinculada a la atención a la diversidad, mientras que la formación sobre resolución pacífica de conflictos se imparte de manera puntual.

H4: Los centros públicos reciben mayor apoyo de la Administración educativa en materia de formación docente que en la eliminación de barreras para la inclusión; los centros privados reciben escaso o nulo apoyo en ambas áreas.

H5: Los centros educativos públicos implementan con mayor frecuencia medidas para la atención a la diversidad y estrategias de mediación escolar que los centros privados, que optan por otras medidas de convivencia.

3.3. Diseño

La presente investigación adopta un diseño cualitativo comparativo, orientado a la comprensión de las experiencias a través de un enfoque fenomenológico.

Salazar-Escorcía (2020) expone que una investigación cualitativa es aquella que busca explicar la calidad de determinados hechos o situaciones, así como realizar una descripción detallada y contextualizada de los mismos.

Asimismo, Ruiz (2023) afirma que una investigación comparativa tiene como objetivo analizar la “diversidad de contextos”, lo cual permite establecer similitudes y diferencias significativas entre ellos.

Por su parte, Castillo (2021) apunta que el enfoque fenomenológico se centra en descripciones directas de las experiencias vividas, poniendo el foco de atención en cómo suceden, en lugar de buscar las causas que las originan. Para ello, añade, resulta necesario obviar las creencias o conocimientos previos, atendiendo a los hechos de manera objetiva.

En coherencia con este enfoque, la presente investigación se propone analizar las siguientes variables:

- El tipo de prácticas docentes existentes en relación con la atención a la diversidad.
- La formación docente recibida en cuanto a la atención a la diversidad y la resolución de conflictos.
- El grado de implicación de la Administración educativa en la formación del profesorado y en la eliminación de barreras para la inclusión.
- Las estrategias de resolución de conflictos empleadas en los centros educativos y su impacto en el desarrollo de actitudes y valores en el alumnado.

3.4. Participantes

Para la puesta en marcha de la presente investigación se contará con una población formada por docentes en activo en centros educativos públicos y privados de la Comunidad Valenciana que imparten clase en Educación Primaria.

Debido al enfoque cualitativo de la indagación, se utilizará un muestreo no probabilístico, de tipo por conveniencia, en el que las personas participantes serán seleccionados en función de su disponibilidad y accesibilidad tras el envío de un formulario a los centros educativos solicitando que sea rellenado por el coordinador o coordinadora de bienestar y protección o, en su defecto, por el departamento de orientación o un o una docente de Educación Primaria.

Así, para la selección de los participantes, se realizará un primer contacto por correo electrónico con los centros educativos en el que se les hará llegar el formulario con la solicitud de difusión entre el profesorado que cumpla con los requisitos establecidos. De igual manera, se indicará que la participación será voluntaria, anónima y no remunerada. En total, se buscará la participación de un mínimo de 20 centros educativos públicos y 20 centros educativos privados.

Atendiendo a todo lo expuesto, los criterios de inclusión y exclusión quedan recogidos en la Tabla 4:

Tabla 4.

Criterios de inclusión y de exclusión para la participación en la investigación.

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Ser docente en activo	Ser docente pero no estar trabajando
Trabajar en un centro educativo de la Comunidad Valenciana	Trabajar en un centro educativo no perteneciente a la Comunidad Valenciana
Desempeñar funciones en Educación Primaria	Desempeñar funciones en una etapa diferente a la Educación Primaria

Nota. Elaboración propia.

3.5. Instrumentos

Como se ha mencionado en el apartado anterior, para la recogida de los datos se ha diseñado un formulario de elaboración propia con preguntas abiertas (ver [Anexo 1](#)). Se trata de un cuestionario en línea en el que se inquiere a las personas participantes sobre la atención a la diversidad y la resolución de conflictos en sus centros educativos (ver [Anexo 2](#)), respondiendo así al enfoque fenomenológico de la investigación.

Así, el formulario plantea preguntas como, por ejemplo:

- ¿Podría describir brevemente el perfil de diversidad presente en su centro educativo (por ejemplo, diversidad funcional, altas capacidades, dificultades específicas de aprendizaje, origen cultural y lingüístico diverso, etc.)?
- ¿Cómo se garantiza la accesibilidad universal (física, comunicativa, cognitiva) en las instalaciones y en los materiales del centro para atender a la diversidad?
- ¿Qué métodos o estrategias se utilizan principalmente en su centro para la resolución pacífica de los conflictos? (Por ejemplo, diálogo, negociación, sanción, mediación, etc.)
- ¿Qué tipo de formación en resolución de conflictos recibe el profesorado?

Este tipo de preguntas abiertas permite que las personas que participan respondan en base a sus vivencias y opiniones, favoreciendo la obtención de información detallada y contextualizada.

Por otro lado, dado que se trata de un estudio cualitativo, no se aplican los indicadores psicométricos que sí cabría esperar en una investigación cuantitativa. Sin embargo, todos los datos obtenidos de los formularios en línea son revisados para asegurar la claridad, relevancia y pertinencia de las respuestas proporcionadas.

3.6. Análisis de Datos

Dado que la presente investigación tiene un enfoque cualitativo, con carácter comparativo y fenomenológico, no se emplearán análisis estadísticos cuantitativos, ya que los datos recogidos no serán numéricos, sino descriptivos y textuales. Por esta razón, el análisis de los datos se realizará mediante el análisis temático.

En palabras de McLeod (2024), el análisis temático es un método relacionado con la investigación cualitativa que permite identificar, analizar e interpretar patrones o temas dentro de los datos, con el objetivo de comprender las opiniones, experiencias y percepciones de las personas participantes en el estudio.

Así, el proceso de análisis se desarrollará en las siguientes fases:

1. Lectura inicial y familiarización con las respuestas proporcionadas, con el fin de comprender el contenido y verificar la pertinencia de los datos.
2. Codificación inicial de las respuestas, agrupando las unidades de significado en categorías, tal y como se describe en la Tabla 5:

Tabla 5.

Categorización de las unidades de significado.

Nivel 1	Centro educativo público Centro educativo privado		
Nivel 2	Preguntas generales	Atención a la diversidad	Mediación escolar

Nivel 3	Perfil de diversidad	Descripción conflictos
	Concienciación	Método utilizado
	Accesibilidad	Proceso de implementación
	Formación	Formación
	Recursos	Efectividad o limitaciones
		Evaluación

Nota. Elaboración propia.

3. Revisión y redefinición de los temas, asegurando su coherencia interna y su relevancia respecto a los objetivos de la investigación.
4. Interpretación final de los resultados, estableciendo relaciones entre los hallazgos y los objetivos e hipótesis planteadas.

Para el tratamiento de los datos se empleará Microsoft Excel.

3.7. Procedimiento

La investigación se llevará a cabo en diversas fases organizadas de manera secuencial para garantizar la rigurosidad y la validez de los resultados:

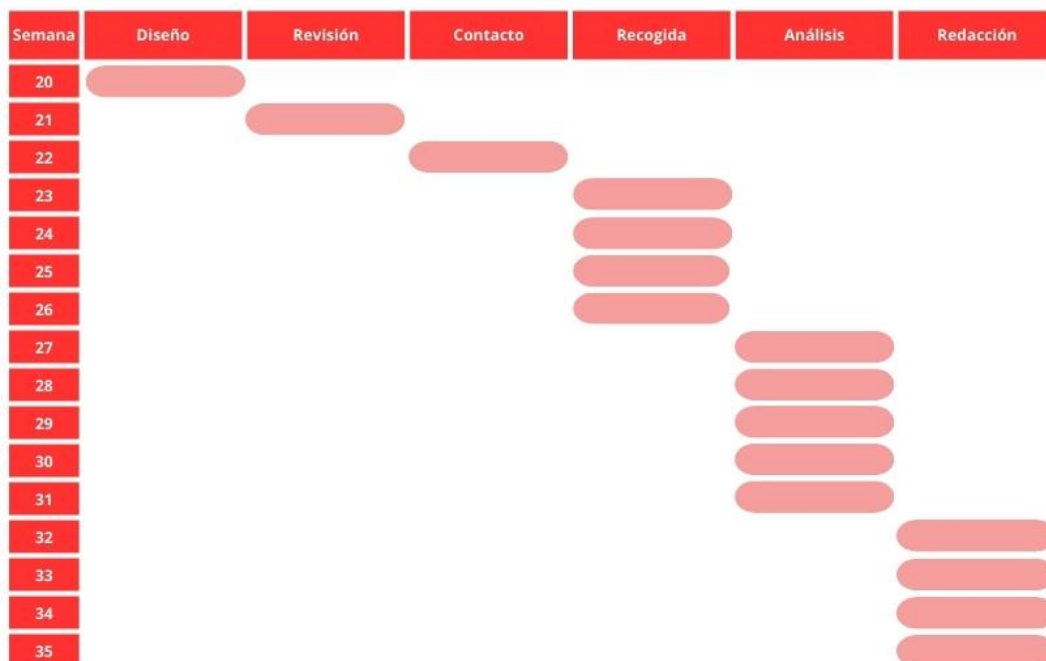
1. Diseño del formulario. Elaboración del formulario con preguntas abiertas y enfoque fenomenológico que se hará llegar a las personas participantes.
2. Revisión en proceso de interjueces. Validación del formulario y el cuerpo del mensaje por parte de un equipo de interjueces, en su papel de profesionales del ámbito educativo, para asegurar la claridad y pertinencia de los ítems.
3. Contacto con los centros educativos. Se mandará un correo electrónico a diferentes centros educativos públicos y privados para explicar el estudio y solicitar la colaboración voluntaria del personal docente. En dicho correo se adjuntará el formulario con el objetivo de agilizar el proceso.
4. Recogida de datos. Se realizará un seguimiento de la participación de los centros educativos y se presentará la posibilidad de resolver dudas.
5. Análisis de datos. Una vez recibidas todas las respuestas, se procederá al análisis cualitativo con el apoyo de Microsoft Excel y del software MAXQDA.

6. Redacción de resultados y conclusiones. Se redactará el informe final relacionando los hallazgos con los objetivos e hipótesis del estudio.

Así, en la Figura 3 se presenta un diagrama de Gantt que recoge visualmente las fases:

Figura 3.

Diagrama de Gantt sobre las fases de la investigación.



Nota. Elaboración propia.

3.8. Consideraciones Éticas

La presente investigación cumple los principios éticos fundamentales recogidos por la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2024), respetando la confidencialidad, el anonimato y la voluntariedad de la participación. Dado que el estudio no implica el contacto directo con menores ni el tratamiento de datos sensibles, no ha sido necesario solicitar la aprobación de un comité de ética formal. No obstante, se tiene presente la normativa vigente sobre protección de datos personales.

Por esta razón, todas las personas participantes serán informadas sobre los objetivos del estudio, el uso de los datos recogidos con fines académicos, el carácter voluntario de su

colaboración y el anonimato tanto de las personas participantes como de los centros educativos en los que desempeñan su labor. Esta información será proporcionada tanto en el correo electrónico que se hará llegar a los centros educativos para la solicitud de la participación, como en el propio formulario. Además, antes de contestar las preguntas, deberán indicar que consienten participar en la investigación, siendo conocedores y conocedoras de todas las cuestiones previamente señaladas. En la Figura 5, disponible en el Anexo 3, puede verse tanto la información facilitada como la solicitud de consentimiento.

4. Resultados

4.1. Resultados sobre la Atención a la Diversidad

Las cuestiones sobre la diversidad presente en los centros educativos comenzaron preguntando por los perfiles identificados. En la Tabla 6, se muestran los centros que informaron de la presencia de cada tipo de perfil:

Tabla 6.

Perfiles de diversidad.

Perfil de diversidad	Centros públicos	Centros privados
NEAE	8	4
Desconocimiento lenguas	6	3
Familias desfavorecidas	5	0

Nota. Elaboración propia.

Teniendo en consideración el amplio perfil de diversidad presente en los centros educativos, se cuestionó sobre el nivel de concienciación del equipo docente, obteniéndose los resultados representados en la Figura 4:

Figura 4.

Nivel de concienciación sobre la diversidad.



Nota. Elaboración propia.

Partiendo de esta premisa, se examinó la aplicabilidad resultante de cada nivel de concienciación. De este modo, un 77'78% de las escuelas públicas afirmaron tener en cuenta las diferentes necesidades del alumnado para la planificación de las actividades. De la misma manera, el 100% de las escuelas privadas aseguraron tenerlo en consideración. Para llevarlo a cabo, los centros públicos señalaron que implementan el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA, en adelante) y reorganizan los recursos materiales disponibles; por su parte, los

centros privados mencionaron las adaptaciones curriculares y la inclusión de recursos como los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC, en adelante).

En cuanto a la accesibilidad física, únicamente 2 centros públicos hicieron referencia a ella, coincidiendo en la dificultad de garantizarla debido a la antigüedad de las instalaciones. Asimismo, 2 centros privados contaban con todas las adaptaciones necesarias.

Adicionalmente, el 66'67% de los colegios públicos consideraban que existen barreras para la plena participación y aprendizaje de algunos grupos de alumnado. Entre las razones que expusieron, sobresalen la diversidad de necesidades de los NNA y la falta de recursos. Por su parte, el 75% de los privados manifestó que se centran en el desconocimiento del idioma.

En cuanto a las oportunidades de formación en materia de atención a la diversidad, el 66'67% de los centros públicos indicó que se les ofrecen oportunidades de formación continua. Sin embargo, la totalidad de los centros la encontraron insuficiente. De forma similar, el 50% de los centros privados apuntó que les son ofrecidas formaciones, pero el 100% consideraron que no eran suficientes.

En último lugar, se preguntó a las personas participantes si consideraban que los recursos con los que contaban en su centro educativo resultan suficientes para la correcta atención a la diversidad. Ambas tipologías de centros explicaron que cuentan con docentes especialistas, tecnologías de apoyo, educadores y educadoras y aulas UECO (en el caso de los públicos). Las escuelas públicas respondieron por unanimidad que, aun así, los recursos de los que disponen no son suficientes; opinión compartida por el 50% de las escuelas privadas.

4.2. Resultados sobre la Mediación Escolar

El bloque de preguntas sobre la mediación escolar reveló que los problemas de convivencia más presentes en los centros educativos valencianos son los conflictos entre iguales. Se encontró que todos los colegios privados cuentan con un protocolo de actuación,

en oposición al 55'56% de los públicos que cuentan con él. Además, se les cuestionó sobre la herramienta utilizada para la resolución de los conflictos, declarando todos los privados y un 66'67% de los públicos que emplean la mediación.

En el caso de los centros educativos que sí hacían uso de la mediación, se les preguntó por la figura que ejercía como mediadora: el alumnado, el profesorado o ambos. Un 77'78% de los centros públicos y un 50% de los privados afirmaron que tanto alumnado como profesorado ostentaba el rol.

Con base en estas respuestas, se investigó si el alumnado y/o el profesorado recibía formación para ser figuras mediadoras eficaces, obteniendo que el 71'43% de los centros públicos que utilizan la mediación ofrecen además formación a alumnado y profesorado, mientras que el 100% de los centros privados que la implementan posibilitan la capacitación.

En lo referente a la evaluación del proceso de resolución de conflictos, 33'33% de los centros públicos valora su impacto en clima escolar y el desarrollo socioemocional del alumnado, frente al 75% de los privados que la realizan. En el caso de los públicos, informan de que se realizan evaluaciones trimestrales y sesiones de tutoría. Por su parte, los privados añaden la utilización de sociogramas y encuestas dirigidas al alumnado, profesorado y familias.

A raíz de estas evaluaciones, un 55'56% de los centros públicos encuestados manifestaron encontrar limitaciones en el proceso de resolución de conflictos. Entre ellas, señalan la dificultad de establecer medidas para la reparación del daño, la falta de compromiso del profesorado y la falta de formación. De la misma manera, el 50% de los centros privados participantes en la investigación consideraron la existencia de limitaciones y pusieron el foco en la necesidad de compromiso de las personas participantes, la falta de recursos y formación y el nivel de madurez del alumnado.

En cualquier caso, las personas participantes, independientemente de la titularidad del centro en el que desempeñan sus funciones, consideran que llevar a cabo un proceso de acompañamiento para la resolución pacífica de los conflictos asegura que el alumnado desarrolle actitudes basadas en el respeto, la empatía, la tolerancia y el diálogo, entre otras.

5. Discusión

La presente investigación tenía por objetivo comparar cómo los centros educativos públicos y privados de la Comunidad Valenciana hacen frente a la atención a la diversidad y si emplean o no la mediación para la resolución pacífica de los conflictos.

En relación con esta meta, cabe reflexionar sobre la relación entre la mediación escolar y la atención a la diversidad. La investigación constata que, en efecto, el empleo de la mediación posibilita que el alumnado adquiera valores como el respeto o la tolerancia, fundamentales para la presencia de la inclusión, tal y como aseguran Muñoz et al. (2022).

En cuanto a las prácticas educativas, los datos muestran que no se cumple el supuesto de que las desarrolladas en los centros públicos sean más inclusivas, a pesar de lo establecido por la normativa. Según lo indicado por el Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2025), esto podría estar relacionado con las carencias y dificultades encontradas en el sistema educativo público, principalmente en lo que a la atención a la diversidad respecta, lo que imposibilitaría la completa aplicación de una educación inclusiva. Además, esta institución resalta que, a pesar del creciente número de alumnado con NEAE, los recursos no han aumentado en la misma medida, lo que tiene un efecto negativo en la inclusión real.

Esta última idea ayuda también a constatar la teoría de que la Administración proporciona mayor apoyo en materia de formación que en la eliminación de barreras para la inclusión. Save the Children (2024), al igual que las personas participantes, denuncia que, en el caso de los centros educativos públicos, existen significativas carencias arquitectónicas, lo que dificulta la plena participación de todo el alumnado. A este respecto, Carrión et al. (2024) afirman que es responsabilidad de la Administración proporcionar todos los recursos necesarios para asegurar una educación de calidad. De igual manera, sostienen que la Administración debe ofrecer oportunidades formativas para facilitar que todo el alumnado se desarrolle íntegramente. Así, las escuelas públicas explicaron que los Centros de Formación,

Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE, en adelante) proporcionan cursos de formación docente, lo que confirma que la Administración apoya en mayor medida la formación que la eliminación de barreras. En cuanto a las escuelas privadas, ninguna hizo mención a la Administración, ni en lo relativo a las formaciones recibidas ni a la eliminación de barreras, lo que evidencia una ausencia de respaldo institucional en estos centros.

En esta misma línea, los resultados de la investigación apoyan la idea de que la formación continua del profesorado está más vinculada a la atención a la diversidad que a la resolución pacífica de los conflictos. Tal y como expone la Orden 10/2023, de 22 de mayo, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan y se concretan determinados aspectos de la organización y el funcionamiento de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano (Orden 10/2023, en adelante), la prioridad del plan de formación docente es instaurar la atención a la diversidad como eje transversal, mientras que la formación en convivencia escolar o mediación se plantea de manera específica y en función de las necesidades detectadas.

Por último, y contrariamente a lo esperado, los resultados muestran que no es en los centros públicos donde se implementan con mayor frecuencia medidas para la inclusión y la mediación. Si bien las escuelas públicas atienden un mayor perfil de diversidad, son los centros privados los que parecen disponer de mayor solvencia económica para contar con los recursos necesarios para la implementación de estas estrategias. Esto coincide con los hallazgos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, en adelante) (2024), que indicaban que las escuelas privadas disfrutaban de una mayor autonomía y menos carencias en recursos educativos que las públicas.

En definitiva, los resultados evidencian importantes desigualdades entre centros públicos y privados en cuanto a recursos, formación y respaldo institucional, lo que condiciona significativamente la atención a la diversidad y el uso de la mediación escolar.

6. Conclusiones

Como se ha mencionado con anterioridad, el presente TFM surgió con la finalidad de comparar cómo los centros educativos públicos y privados distribuyen sus recursos para hacer frente a las necesidades del alumnado y colaborar al mantenimiento de la convivencia.

Así, la investigación realizada permitió comprobar cómo la mayor solvencia de los colegios privados les permite disponer de un mayor número de recursos. Sin embargo, destaca que el personal docente de ambas titularidades manifiestan la insuficiencia de los mismos. Esta situación ya había sido advertida por el Consejo Escolar del Estado (2024), que señala una brecha persistente entre los recursos disponibles y las necesidades reales del alumnado.

En cuanto a la mediación escolar, resulta relevante que, a pesar de que las diferentes legislaciones de la Comunidad Valenciana la posicionan como la herramienta principal para asegurar las actitudes respetuosas en los colegios sostenidos con fondos públicos, son los centros privados quienes la implementan en mayor medida. Este hecho resulta especialmente llamativo si se tiene en cuenta que organismos como UNICEF (2021) posicionan la mediación escolar como una estrategia clave para fomentar la convivencia pacífica, el diálogo y la cultura de paz en los centros educativos.

Ambas informaciones ponen de manifiesto que hay elementos legislativos que no se están cumpliendo, bien por falta de dotación económica o bien por la persistencia de prácticas educativas más tradicionales.

Por esta razón, si realmente se plantea cumplir con los ODS, concretamente con el número 4, para promover una educación para la paz basada en la inclusión y el respeto, resulta necesario analizar en profundidad y revisar las prácticas docentes, apostando por la formación del profesorado y la provisión de los recursos necesarios para asegurar una educación de calidad.

7. Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación

7.1. Limitaciones

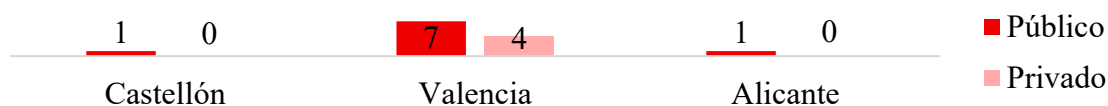
El cuestionario diseñado fue enviado a 80 centros públicos y 80 centros privados, incluyendo concertados y no concertados. Así, se recibieron 9 respuestas de centros públicos (11'25% de participación) y 4 de centros privados (5% de participación).

Estos datos evidencian que, a pesar de que las escuelas públicas presentaron una mayor predisposición a formar parte de la investigación, el número de respuestas obtenidas fue insuficiente en ambos casos. Esto causó que la muestra fuera excesivamente limitada, lo que impide la generalización de los resultados.

De la misma manera, en la Figura 5 se presenta la distribución geográfica de los centros educativos participantes:

Figura 5.

Relación de participación según la provincia.



Nota. Elaboración propia.

En este caso, lo que se pone de manifiesto es que no se contó con una participación equitativa de las provincias, lo que impide que las conclusiones obtenidas puedan ser extrapoladas a toda la Comunidad Valenciana.

Por otro lado, resulta de interés comentar que, entre las personas participantes, la distribución según el género fue la siguiente: el 66'67% de la población de los centros públicos y el 100% en los centros privados eran mujeres. Al tratarse de una investigación fenomenológica basada en la experiencia del profesorado, esta información permite concluir que la participación de hombres y mujeres no ha sido equitativa, por lo que la información recogida puede estar sesgada.

7.2. Futuras Líneas de Investigación

Se considera fundamental continuar profundizando en las líneas de investigación planteadas en el presente TFM, pero contando con muestras más amplias y representativas que permitan ofrecer propuestas concretas de mejora.

Fomentar tanto la inclusión como la mediación escolar contribuye a construir escuelas más seguras, democráticas y respetuosas, lo que favorece la convivencia y el desarrollo integral del alumnado (UNESCO, 2024). Por esta razón, futuras investigaciones podrían centrarse en analizar el papel que desempeña la Administración en la dotación de recursos y la formación del profesorado, así como explorar con mayor detalle las barreras que dificultan el empleo efectivo de la mediación escolar como herramienta para la mejora de la convivencia.

8. Referencias

- Alonso, A. y García, F. J. (2024). Respuesta a la diversidad en la escuela rural. Un estudio de caso. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (17), 91-105.
<https://doi.org/10.30827/unes.i17.28297>
- Altred, A. (2024). Conflictos, Cultura de paz y enseñanza de la Historia. *Investigaciones Históricas, Época Moderna Y Contemporánea*, (O), 41-56.
<https://doi.org/10.24197/ihemc.O.2024.41-56>
- Álvarez, I. M., Morodo, A., Romero-Hernández, A. Y Manero, B. (2024). Realidad virtual para evaluar la competencia en gestión del aula: estudio sobre afrontamiento de conflictos. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(1), 347-370.
<https://doi.org/10.5944/ried.28.1.41472>
- Aramendi, P., Cruz, E., Altuna, J. y Luzarraga, J. M. (2023). Sensibilización docente y atención a la diversidad en la Formación Profesional Básica: Cooperar para incluir. *Siglo Cero*, 54(1), 25-42. <https://doi.org/10.14201/scero202354128592>
- Asociación Médica Mundial (31 de diciembre de 2024). *Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas con participantes humanos*. Asociación Médica Mundial. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Benítez, F. J., Herrera-López, H. M. y Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2021). Las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar: una revisión sistemática. *Revista Boletín Redipe*, 10(6), 171-194. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i6.1318>
- Bernal, A., Belmonte, M. L. y Bernández-Gómez, A. (2024). Evaluación y asertividad: cohesión de grupo entre estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista*

Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 23(1), 1-22.

<https://doi.org/10.11600/rlcsnj.23.1.6448>

Buendía, L., Colás, M. P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill. https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/LEONOR-Metodos-de-investigacion-en-psicopedagogia-medilibros.com_.pdf

Carrión, M. S., Zaquinaula, I. E., Riofrío, A. D. C. y Gómez, J. A. (2024). Abordando la diversidad en el aula: la formación del profesorado como herramienta fundamental. *Revista Científica Multidisciplinar*, 5(9), 111-116.

<https://doi.org/10.56124/ubm.v5i9.013>

Castillo, N. (2021). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 20(10), 7-18.

http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/fenomenologia_como_metodo

Ceballos, E. M. y Rodríguez-Ruiz, B. (2023). How do teachers and students deal with conflict? An analysis of conflict resolution strategies and goals. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 551-572. <https://doi.org/10.6018/rie.547241>

Cebolla-Baldoví, R., y García-Raga, L. (2021). Aprender a manejar los conflictos en las clases de educación física a partir del juego deportivo: un modelo de enseñanza para la comprensión. *Retos*, 42, 384–395.

<https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87352>

Consejo Escolar del Estado. (2024). *Informe 2024 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2022-2023*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2024.html>

Decreto 104/2018 [Conselleria de Educación, Cultura y Deporte]. Por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. 27 de julio de 2018. <https://dogv.gva.es/es/eli/es-vc/d/2018/07/27/104/>

Decreto 195/2022 [Conselleria de Educación, Cultura y Deporte]. De igualdad y convivencia en el sistema educativo valenciano. 11 de noviembre de 2022. <https://dogv.gva.es/es/eli/es-vc/d/2018/07/27/104/>

García-Prieto, F. J., Delgado-García, M. y Posuelos-Estrada, F. J. (2017). Atender a la diversidad en escuelas unitarias. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 123-139. <https://rabida.uhu.es/dspace/discoverby/handle/10272/16369>

García-Raga, L., Boqué, M. C. y Grau, R. (2019). Valoración de la mediación escolar a partir de la opinión de alumnado de educación secundaria de Castellón, Valencia y Alicante (España). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 103-119. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9146>

García-Segura, S., Martínez-Carmona, M. J. y Gil-Pino, C. (2023). Percepción y tratamiento de la diversidad humana desde el análisis del discurso de futuros educadores. *Revista Lasallista de Investigación*, 20(1), 234-249. <https://revistas.unilasallista.edu.co/index.php/rldi/article/view/3175>

Generalitat Valenciana (2021). *Procedimiento, orientaciones y materiales*. https://ceice.gva.es/documents/169149987/173200759/Procediment_orientacions_materiales_cas.pdf

González-Sodis, J. L., Leiva, J. J. y Matas, A. (2020). Evaluación de la convivencia y percepción de conflictos en estudiantes de enseñanza secundaria en un centro educativo concertado de Málaga (España). La mediación escolar como respuesta. *Revista Espacios*, 41(48), 287-302. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n48/20414821.html>

- Hoyos, M. y Riera, J. A. (2025). Una revisión sistemática exploratoria sobre la eficacia de la mediación escolar en la educación secundaria obligatoria. *Itinerarios de trabajo social*, (5), 34-41. <https://doi.org/10.1344/its.i5.47426>
- Ibarrola-García, S. (2024). Peer relationships: school mediation benefits for sustainable peace. *Pastoral Care in Education*, 42(3), 290-317.
<https://doi.org/10.1080/02643944.2023.2244500>
- Ley 24/2018, de 5 de diciembre, de mediación de la Comunitat Valenciana (BOE núm. 23, de 26 de enero de 2019). https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2019-966
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006).
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020).
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (BOE núm. 134, de 5 de junio de 2021).
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-9347>
- Malegarie, J. y Fernández, P. (16-18 de noviembre de 2016). *El rol de las hipótesis en la investigación: entretelones en la experiencia de enseñanza-aprendizaje*. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales; Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América, Mendoza, Argentina.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8495/ev.8495.pdf
- McLeod, S. (30 de septiembre de 2024). *Thematic Analysis: A Step by Step Guide*. SimplyPsychology. <https://www.simplypsychology.org/thematic-analysis.html>

- Menéndez, C. y Dopico, E. (2020). Propuestas para remover la arquitectura de la exclusión educativa. *International Journal of New Education*, 3(1), 57-75.
<https://doi.org/10.24310/IJNE3.1.2020.8150>
- Merino, M. T. (2021). La mediación escolar: alternativa para la resolución de conflictos. *Revista Cognosis*, 6(2), 33-52. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i2.2669>
- Mezzanotte, C. y Calvel, C. (2023). Indicator of inclusion in education: A framework for analysis. *OECD Education Working Paper*, 300, 1-71.
<https://doi.org/10.1787/d94f3bd8-en>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (s. f.). *Ayuda entre iguales*.
Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/gl/mc/sgctie/convivencia-escolar/en-accion/ayuda-entre-iguales.html>
- Ministerio de Sanidad (2024). 3. 3. 2. *Ayuda entre iguales*.
<https://www.sanidad.gob.es/areas/promocionPrevencion/entornosSaludables/escuela/docs/temas/3.3.2.Ayudaentreiguales.pdf>
- Muñoz, H. J., Mantilla, A. M., Pico, M. E., Moreira, V. y Altamirano, H. R. (2022). Valores de inclusión, equidad y justicia social en la formación profesional. *Revista Educare*, 26(Extraordinario), 766-788. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario>
- Naciones Unidas (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible: 17 objetivos para transformar nuestro mundo*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- OECD (2024). *How do public and private schools differ in OECD countries?*
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/01/how-do-public-and-private-schools-differ-in-oecd-countries_f196df88/90348307-en.pdf

Orden 10/2023 [Conselleria de Educación, Cultura y Deporte]. De la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan y se concretan determinados aspectos de la organización y el funcionamiento de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano. 22 de mayo de 2023.

https://dogv.gva.es/es/disposicio?sig=005634/2023&url_lista=

Orden 20/2019 [Conselleria de Educación, Cultura y Deporte]. Por la que se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. 30 de abril de 2019. <https://dogv.gva.es/es/eli/es-vc/o/2019/04/30/20/vci>

Piazuelo-Rodríguez, I. e Iñiguez-Berrozpe, T. (2025). School Connectedness Como Factor Diferenciador En La Convivencia Escolar En Un Entorno Intercultural. Un estudio de caso. *International Journal of Sociology of Education*, 14(1), 21-39.

<https://doi.org/10.17583/rise.15528>

Real Academia Española (s. f.). Exclusión. En *Diccionario de la lengua española*.

Recuperado en 21 de abril de 2025, de <https://dle.rae.es/exclusi%C3%B3n>

Rodríguez, A. M. y Rodríguez, A. (2020). De la integración a la inclusión: un camino aún por recorrer. El caso de la comunidad autónoma de Andalucía. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(2), 183-195.

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/640>

Rodríguez, A. y Caurcel, M. J. (2020). Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1), 1-21. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16196>

Rojo, M. I. y Ferrando, M. (2022). Convivencia, conflictos y mediación escolar en educación secundaria: estudio de caso. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (11), 57-66. <https://doi.org/10.6018/azarbe.505931>

- Ruiz, K. K. (2023). Reflexiones conceptuales: Método comparativo, Investigación Comparativa en Educación, ¿Educación o Pedagogía Comparada? *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 417-436. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.35815>
- Ruiz-Bejarano, A. M. (2024). Fundamentos de la atención socioeducativa del alumnado con discapacidad del primer ciclo de Educación Infantil. Análisis de un caso. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1164>
- Sáenz, M. M. y Chocarro, E. (2019). La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. *RMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(2), 789-809. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000300789
- Salazar- Escorcia, L. S. (2020). Investigación cualitativa: una respuesta a las investigaciones sociales educativas. *CIENCIAMATRIA. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 6(11), 101-110. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i11.327>
- Save the Children (2024). *Por una escuela concertada inclusiva*. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2024-11/Por_una_escuela_concertada_inclusiva_vESP-24nov.pdf
- Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2025). *Informe anual a les Corts Valencianes 2024*. https://www.elsindic.com/wp-content/uploads/2025/03/Informe-anual-2024_castella.pdf
- Solís, P. y Real, S. (2023). Evaluación de la actitud del profesorado especialista hacia la inclusión educativa. *Revista Española de Discapacidad*, 11(1), 97-114. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/889>

UNESCO (2021). Políticas de educación inclusiva: estudios sobre políticas educativas en América Latina. *LLECE. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379487>

UNESCO. (28 de junio de 2024). *UNESCO adopts landmark guidance on education's cross-cutting role in promoting peace*. UNESCO.
<https://www.unesco.org/en/articles/unesco-adopts-landmark-guidance-educations-cross-cutting-role-promoting-peace>

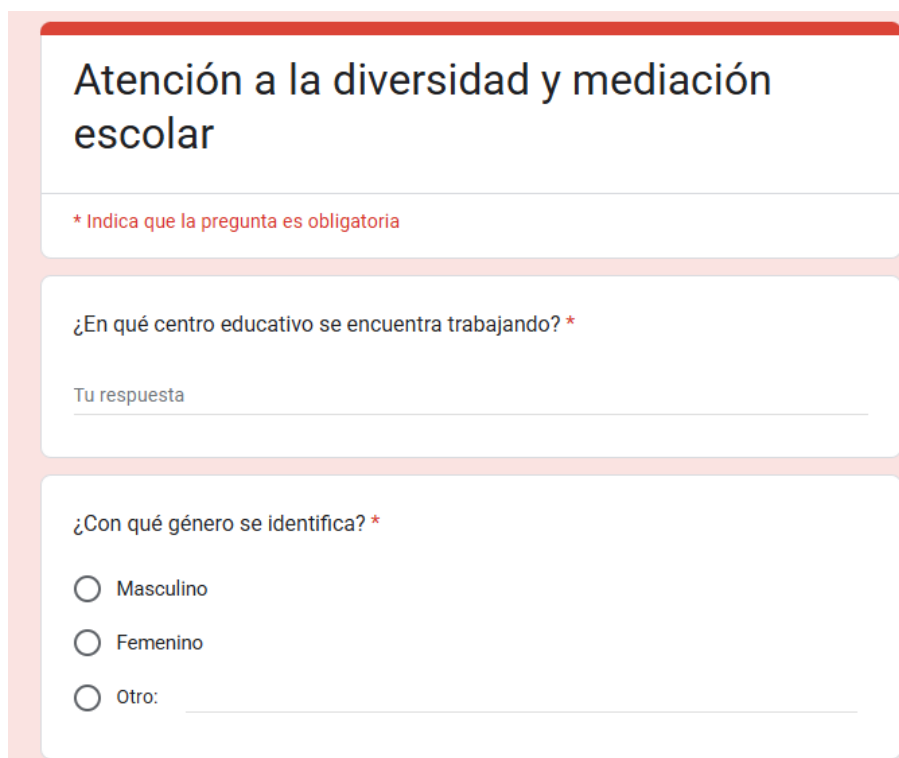
UNICEF (2021). *Mediación escolar*.
<https://www.unicef.org/bolivia/media/5456/file/Maestros%20-%20Mediaci%C3%B3n%20escolar.pdf>

9. Anexos

9.1. Formulario Empleado para la Recogida de Datos

Figura 6.

Formulario empleado para la recogida de datos.



The image shows a digital form with a light pink border. At the top, a white box contains the title 'Atención a la diversidad y mediación escolar' in bold black text. Below this, a red asterisk followed by the text '* Indica que la pregunta es obligatoria' is displayed. The form contains two questions. The first question is '¿En qué centro educativo se encuentra trabajando? *' with a text input field below it labeled 'Tu respuesta'. The second question is '¿Con qué género se identifica? *' with three radio button options: 'Masculino', 'Femenino', and 'Otro:'. The 'Otro:' option has a text input field next to it.

Nota. Captura de pantalla obtenida del formulario enviado a los centros educativos.

Puede accederse al formulario completo a través del siguiente [enlace](#).

9.2. Secciones Empleadas en el Formulario

Figura 7.

Sección sobre atención a la diversidad.

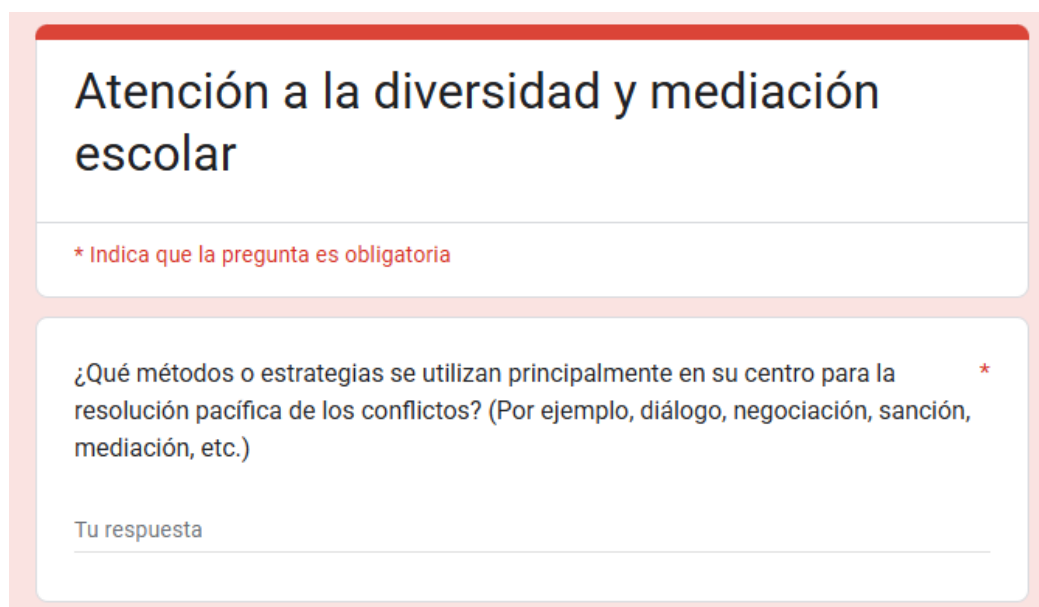


The screenshot shows a form titled "Atención a la diversidad y mediación escolar". Below the title is a red asterisk icon and the text "* Indica que la pregunta es obligatoria". The main question is "¿Podría describir brevemente el perfil de diversidad presente en su centro educativo (por ejemplo, diversidad funcional, altas capacidades, dificultades específicas de aprendizaje, origen cultural y lingüístico diverso, etc.)?". To the right of the question is a red asterisk icon. Below the question is a text input field labeled "Tu respuesta".

Nota. Captura de pantalla obtenida del formulario enviado a los centros educativos.

Figura 8.

Sección sobre mediación escolar.



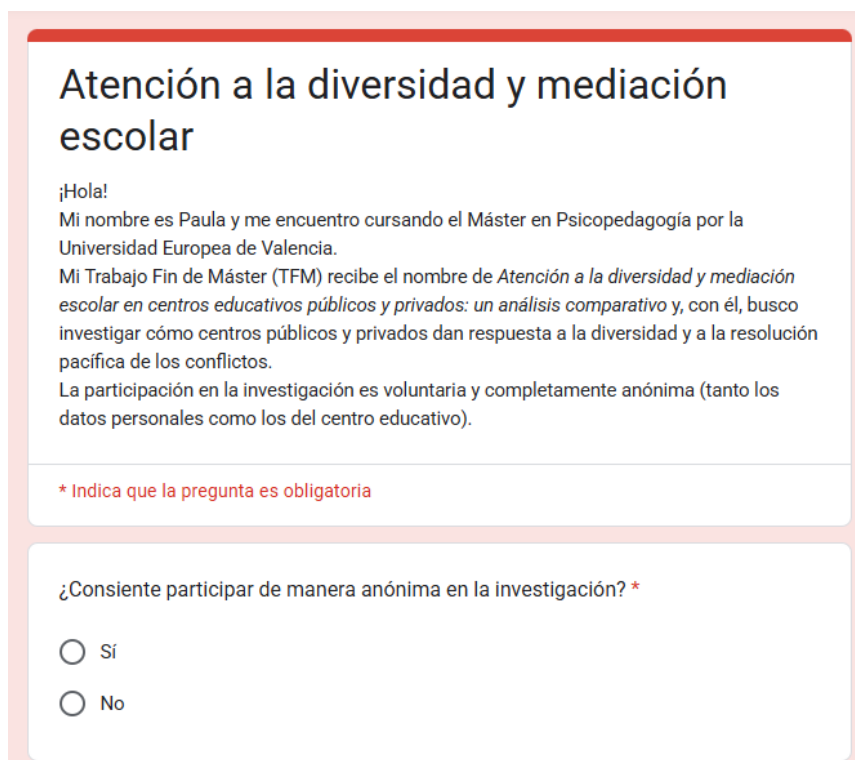
The screenshot shows a form titled "Atención a la diversidad y mediación escolar". Below the title is a red asterisk icon and the text "* Indica que la pregunta es obligatoria". The main question is "¿Qué métodos o estrategias se utilizan principalmente en su centro para la resolución pacífica de los conflictos? (Por ejemplo, diálogo, negociación, sanción, mediación, etc.)". To the right of the question is a red asterisk icon. Below the question is a text input field labeled "Tu respuesta".

Nota. Captura de pantalla obtenida del formulario enviado a los centros educativos.

9.3. Anexo 3. Consentimiento de Participación

Figura 9.

Consentimiento de participación en la investigación.



Atención a la diversidad y mediación escolar

¡Hola!

Mi nombre es Paula y me encuentro cursando el Máster en Psicopedagogía por la Universidad Europea de Valencia.

Mi Trabajo Fin de Máster (TFM) recibe el nombre de *Atención a la diversidad y mediación escolar en centros educativos públicos y privados: un análisis comparativo* y, con él, busco investigar cómo centros públicos y privados dan respuesta a la diversidad y a la resolución pacífica de los conflictos.

La participación en la investigación es voluntaria y completamente anónima (tanto los datos personales como los del centro educativo).

* Indica que la pregunta es obligatoria

¿Consiente participar de manera anónima en la investigación? *

☐ Sí

☐ No

Nota. Captura de pantalla obtenida del formulario enviado a los centros educativos.