



INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA EN CONVIVENCIA Y CULTURA DE PAZ

LIBRO DE ACTAS

Dolores Seijo
Jessica Sanmarco
Francisca Fariña
(Coords.)

Serie de Publicaciones CUEMYC, N° 3

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

**Dolores Seijo
Jessica Sanmarco
Francisca Fariña**

Santiago de Compostela, septiembre 2022

ISBN: 978-84-126058-1-5

DL: C 1450-2022

Imprime: Tórculo Comunicación Gráfica

ÍNDICE

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

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

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

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

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

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Método

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

Tabla 1

Publicaciones seleccionadas para la revisión.

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

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

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

Resultados

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

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

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

Tabla 2

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias

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

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