

La gestión del conflicto en la Universidad Complutense de Madrid

Experiencias del alumnado

ANA ISABEL DORADO BARBÉ* | DAVID GONZÁLEZ CASAS**

IRIA NOA DE LA FUENTE ROLDÁN*** | LINDA VANINA DUCCA CISNEROS****

El objetivo del presente artículo es analizar las experiencias del alumnado complutense en relación con la gestión del conflicto en el contexto universitario. Para ello, se realizó un estudio cualitativo en el que se desarrollaron seis grupos focales con 45 alumnos de la Universidad Complutense de Madrid que participaron de manera voluntaria. Los resultados obtenidos muestran cómo los conflictos más habituales son los que se generan con el profesorado, los cuales son motivados, principalmente, por situaciones de poder, discriminación, conciliación laboral/universitaria, organización docente y rigidez administrativa. Asimismo, el estilo de afrontamiento más habitual es el evitativo; mientras que las propuestas de mejora derivadas de las experiencias analizadas se orientan a aumentar la participación y el protagonismo del alumnado en los sistemas de gestión de conflictos y a incluir asignaturas/competencias transversales de mediación.

The objective of this article is to analyze the experiences of Complutense students concerning conflict management in the university context. For this, a qualitative study was carried out in which six focus groups were developed with 45 students from the Complutense University of Madrid who participated voluntarily. The results show that the most common conflicts are those that are generated with teachers, which are mainly motivated by situations of power, discrimination, work/university conciliation, teaching organization, and administrative rigidity. Likewise, the most common coping style is the avoiding type; and the proposals for improvement derived from the experiences analyzed are oriented towards increasing the participation and protagonism of students in conflict management systems and towards including cross-cutting mediation subjects/competencies.

Palabras clave

Alumnado universitario
Convivencia universitaria
Conflicto
Estilos de afrontamiento
Mediación

Keywords

University students
University coexistence
Conflict
Coping styles
Mediation

Recepción: 6 de octubre de 2023 | Aceptación: 28 de abril de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61505>

- * Personal docente e investigador en la Universidad Complutense de Madrid (España). Doctora en Trabajo Social. Líneas de investigación: estudio y evaluación del bienestar de estudiantado universitario; mediación. CE: adorad01@ucm.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0934-2205>
- ** Personal docente e investigador en la Universidad Complutense de Madrid (España). Doctor en Trabajo Social. Líneas de investigación: estudio y evaluación del bienestar de estudiantado universitario; análisis de la calidad de vida y apoyo social en personas con discapacidad. CE: davgon14@ucm.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9352-4254>
- *** Personal docente e investigador en la Universidad Complutense de Madrid (España). Doctora en Trabajo Social. Líneas de investigación: estudio y evaluación del bienestar del estudiantado universitario; análisis de la situación de las personas sin hogar. CE: i.delafuente@ucm.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6740-649X>
- **** Personal docente e investigador en la Universidad Complutense de Madrid (España). Doctora en Trabajo Social. Líneas de investigación: estudio y evaluación del bienestar de estudiantado universitario; trabajo social con grupos. CE: lducca@ucm.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5501-1191>

INTRODUCCIÓN

Los conflictos son, históricamente, uno de los ejes centrales en torno a los cuales giran las relaciones humanas; han estado presentes como elementos inherentes a la convivencia en todas las épocas, civilizaciones y culturas. Vinyamata (2015) considera que en el conflicto existe un denominador común diacrónico, en todos los momentos históricos, y un denominador común sincrónico, es decir, que el conflicto ha estado presente en todas las relaciones humanas, con independencia de culturas o civilizaciones. Lo encontramos en todos los contextos sociales y es protagonizado por todas las personas (Dorado y De la Fuente, 2022).

Por otra parte, conviene destacar la concepción generalizada del conflicto como elemento negativo en la convivencia humana; al respecto, es necesario considerar que no es bueno ni malo en sí mismo, sino que, a partir de su abordaje o afrontamiento, sus consecuencias pueden resultar negativas para las personas implicadas o, por el contrario, pueden suponer procesos de aprendizaje y crecimiento personal.

En este orden de ideas, Hernández Ramos (2014) considera que existe un enfoque tradicional del conflicto como disputa o desacuerdo entre dos o más partes, y un enfoque sistémico que profundiza en el vínculo generado entre las personas en conflicto hacia la búsqueda de un acuerdo satisfactorio. El enfoque sistémico posibilita nuevas formas de entendimiento para las personas inmersas en situación de conflicto; además, como sostiene Luna (2020), desde esta perspectiva se fomenta el interés por el estudio del conflicto como estrategia de prevención de la violencia y adquisición de competencias en cultura de paz por parte de la ciudadanía.

Con relación a los estilos personales de afrontamiento de conflictos, Thomas (1974) estableció una tipología de cinco estilos basados en dos dimensiones básicas: grado de asertividad, es decir, la medida en que la persona intenta satisfacer sus propios intereses; y cooperatividad, o intento de satisfacer los

intereses de la otra parte. Así, los estilos son: colaboración, competición, evitación, acomodación y compromiso. El afrontamiento se constituye como un proceso complejo y multidimensional con gran relevancia por sus consecuencias en el bienestar psicosocial (Bello-Castillo *et al.*, 2021). En este sentido, surge la necesidad de generar mayor conocimiento sobre las maneras en que las personas manejan e interpretan sus diferencias interpersonales cotidianas en cualquier ámbito de su existencia (Luna, 2020).

Dada la importancia de su presencia en las interacciones humanas, el estudio sobre el conflicto ha aumentado considerablemente en los últimos tiempos (Caputo *et al.*, 2019). En este escenario, las universidades, como espacios organizativos de educación superior, no escapan de las situaciones de conflicto: los contextos universitarios se caracterizan por su destacada complejidad, originada tanto por su diversidad en funciones y actividades, como por las singularidades y las interacciones entre los diferentes colectivos que la integran (Alcover de la Hera, 2010). A lo anterior hay que añadir la elevada jerarquía en sus estructuras y la escasez de recursos, lo que origina estrés y malestar en el alumnado (Rojas y Alemany, 2016).

Así, estas cuestiones, junto con las interacciones que se producen en el ámbito universitario modulan e inciden en las experiencias universitarias del alumnado, con repercusiones en su satisfacción académica, en su rendimiento y en su bienestar emocional (Lent *et al.*, 2007). Los conflictos que se generan en dichas interacciones suscitan experiencias y, por tanto, aprendizajes sobre las diversas maneras de gestionar las situaciones de conflicto y sus repercusiones en las relaciones personales y académicas; los conflictos derivados del desarrollo personal y académico se perciben por el alumnado como las situaciones más estresantes que afrontar en su experiencia universitaria (Mendoza *et al.*, 2010). Adicionalmente, los conflictos en las relaciones con sus iguales o con el profesorado representan un claro elemento

desestabilizador en el bienestar emocional (Montané *et al.*, 2021) y, por ello, Gutiérrez *et al.* (2021) consideran el notable protagonismo de las estrategias de afrontamiento utilizadas por el alumnado para la gestión de los conflictos en sus experiencias universitarias. Conviene destacar que el apoyo social, entendido como un constructo multifacético vinculado a la valoración cognitiva de la existencia de relaciones de confianza con otras personas en caso de necesidad (Martínez *et al.*, 2014), se torna como amortiguador ante los efectos estresantes de las situaciones de conflicto.

En el ámbito educativo, la adquisición de competencias para el manejo constructivo de los conflictos en todos los niveles formativos es considerada como elemento clave que favorece la convivencia, disminuye las situaciones de violencia y ayuda a la cultura de paz (París, 2019). En el caso de la educación universitaria, Sales Ciges (2006) señala la formación universitaria como fundamental para mejorar el abordaje de las situaciones

conflictivas. Este interés es acompañado por las nuevas tendencias hacia aprendizajes colaborativos y hacia una formación integral no ubicada exclusivamente en la adquisición de aspectos teórico-prácticos del área de conocimiento; sino, también, en adquirir competencias relacionales que permitan un desempeño laboral exitoso (Pegalajar, 2018).

A partir de las consideraciones realizadas, el objetivo general del presente estudio es analizar las experiencias del alumnado de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) con relación a la gestión del conflicto en el contexto universitario.

METODOLOGÍA

Objeto formal

Con base en el objeto de estudio —la percepción del alumnado sobre la gestión del conflicto en su experiencia universitaria complutense— el análisis se ubicará en tres dimensiones: el conflicto en la vida universitaria, la gestión

Tabla 1. Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo general	
Analizar las experiencias del alumnado de la UCM con relación a la gestión del conflicto en el contexto universitario	
Objetivos específicos	Preguntas de investigación
OE1: describir la percepción del alumnado sobre el conflicto en el ámbito complutense	PI1: ¿qué concepción tiene el alumnado complutense sobre los conflictos? PI2: ¿qué tipología de conflictos existe en el contexto universitario complutense? PI3: ¿qué causas atribuye el alumnado a dichos conflictos?
OE2: reconocer los estilos personales y las estrategias de afrontamiento del alumnado en los conflictos del contexto complutense	PI4: ¿qué estilos de afrontamiento utiliza el alumnado complutense? PI5: ¿qué estrategias de afrontamiento utiliza el alumnado en los conflictos en el contexto complutense?
OE3: identificar los sistemas de gestión de conflictos en la UCM desde la perspectiva del alumnado complutense	PI6: ¿cuál es la percepción del alumnado en torno a la eficacia de los sistemas y servicios de gestión de conflictos de la UCM? PI7: ¿qué importancia otorga el alumnado a la formación en mediación y gestión constructiva de conflictos para su vida personal y profesional?
OE4: determinar las propuestas de mejora de gestión de conflictos en la vida universitaria desde la perspectiva del alumnado complutense	PI8: ¿cuáles serían las propuestas por parte del alumnado para mejorar la gestión de los conflictos en la experiencia universitaria complutense?

Fuente: elaboración propia.

del conflicto en el ámbito universitario y propuestas de mejora de gestión de conflictos en el contexto complutense.

A partir de estas premisas, y a partir de los objetivos formulados, la investigación que se presenta da respuesta a las siguientes preguntas de investigación (Tabla 1):

Diseño de la investigación

Este estudio forma parte de una investigación de enfoque mixto, específicamente, explicativo y secuencial (Creswell y Clarke, 2018), cuya propuesta metodológica se realizó en dos fases secuenciales: una cuantitativa y una cualitativa. El presente artículo recoge los resultados de la fase cualitativa, de alcance exploratorio y descriptivo, y diseño transversal. La técnica aplicada fueron los grupos focales (GF).

Muestra y participantes

Para el reclutamiento de quienes participaron en los GF se optó por incluir, en el cuestionario desarrollado en la fase cuantitativa, una

pregunta final en la que se informaba sobre la fase del estudio cualitativo. Aquellas personas que estuvieran interesadas en participar debían proporcionar su dirección electrónica para contactar con ellas. Fueron incentivadas con un cheque regalo de 15 euros de Amazon. Se consiguió un listado inicial de correos de 147 personas, a quienes se les envió un cuestionario breve con variables sociodemográficas y un ítem sobre si habían recibido formación sobre mediación. La muestra final estuvo conformada por 45 estudiantes de la UCM.

El muestreo para la configuración de los seis GF se realizó considerando las variables objeto de estudio y a partir del perfil de las personas que voluntariamente aceptaron participar en el estudio cualitativo. De esta manera, se organizó a los participantes en función de las respuestas en cada GF bajo criterios de homogeneidad, considerando las siguientes variables genéricas: área de conocimiento, formación en mediación, situaciones de diversidad funcional y sexogenérica (Tabla 2).

Tabla 2. Descripción general de los grupos focales

GF	Descripción general	Nº participantes
1	Ciencias sociales y Ciencias de la salud	8
2	Diversidad funcional	6
3	Diversidad sexual y de género	10
4	Ciencias sociales	7
5	Personas formadas en mediación	5
6	Arte/Humanidades y Ciencias	9

Fuente: elaboración propia.

Al mismo tiempo, se buscó la heterogeneidad de los grupos de manera que, si bien compartían la misma variable genérica, en la medida de lo posible representaran diversos perfiles a partir de otras variables como la

edad, el género, la facultad de origen, el curso y el nivel de estudios. En la Tabla 3 se recoge el casillero tipológico de la totalidad de integrantes de los GF:

Tabla 3. Casillero tipológico muestra cualitativa

GF	Edad	Género	Facultad	Curso	Nivel de estudios	Discapacidad	Formación en mediación	ID
1	35	F	Farmacia	Tercero	Grado	No	No	1.1C
1	27	F	Derecho	Tercero	Grado	No	No	1.2W
1	19	M	C Información	Primero	Grado	No	No	1.3R
1	20	F	Derecho	Primero	Grado	No	No	1.4O
1	20	M	Odontología	Segundo	Grado	No	No	1.5Y
1	23	M	Derecho	Primero	Máster	No	Sí	1.6M
1	30	F	Medicina	Tercero	Grado	No	No	1.7M
1	22	F	Veterinaria	Segundo	Grado	No	No	1.8H
2	38	M	Trabajo social	Sexto	Doctorado	Sí	No	2.1R
2	23	F	Trabajo social	Primero	Grado	Sí	No	2.2I
2	65	F	Filología	Segundo	Máster	Sí	Sí	2.3M
2	24	A género	Bellas artes	Quinto	Grado	Sí	No	2.4M
2	22	F	Trabajo social	Cuarto	Grado	Sí	No	2.5J
2	19	M	Fisioterapia	Segundo	Grado	Sí	No	2.6C
3	20	F	Trabajo social	Tercero	Grado	No	No	3.1I
3	24	M	Trabajo social	Cuarto	Grado	No	Sí	3.2L
3	22	M	CC Políticas	Primero	Máster	No	No	3.3J
3	22	M	Trabajo social	Tercero	Grado	No	No	3.4R
3	22	Hombre trans	Trabajo social	Cuarto	Grado	No	No	3.5L
3	22	M	Trabajo social	Tercero	Grado	No	Sí	3.6D
3	23	M	Trabajo social	Tercero	Grado	No	No	3.7J
3	21	No binario	Trabajo social	Segundo	Grado	No	No	3.8E
3	20	No binario	Trabajo social	Tercero	Grado	No	No	3.9D
3	20	No binario	CC Políticas	Segundo	Grado	No	No	3.10A
4	29	M	Económicas	Tercero	Doctorado	No	No	4.1G
4	20	M	Pol/Sociología	Tercero	Grado	No	Sí	4.2Z
4	27	F	Económicas	Segundo	Máster	No	No	4.3E
4	22	M	Antropología	Primero	Grado	No	No	4.4M
4	23	F	Pol/Sociología	Quinto	Grado	No	No	4.6M
4	19	M	Pol/Sociología	Segundo	Grado	No	No	4.7D
4	22	M	Económ./Políticas	Segundo	Grado	No	No	4.8P
5	21	F	Educación	Primero	Grado	No	Sí	5.1N
5	22	F	Psicología	Segundo	Grado	No	Sí	5.2A
5	36	F	Trabajo social	Tercero	Grado	No	Sí	5.3C
5	21	F	Trabajo social	Tercero	Grado	No	Sí	5.3L
5	23	F	Trabajo social	Cuarto	Grado	No	Sí	5.4M
6	24	F	Filología	Primero	Doctorado	No	No	6.1E
6	27	F	Filología	Tercero	Máster	No	No	6.2M

Tabla 3. Casillero tipológico muestra cualitativa

(continuación)

GF	Edad	Género	Facultad	Curso	Nivel de estudios	Discapacidad	Formación en mediación	ID
6	23	F	Bellas artes	Cuarto	Grado	No	No	6.3E
6	24	Hombre trans	Bellas artes	Quinto	Grado	Sí	No	6.4L
6	26	M	Filología	Cuarto	Grado	No	No	6.5D
6	23	F	Filología	Tercero	Grado	No	No	6.6C
6	26	F	Filología	Cuarto	Grado	No	Sí	6.7M
6	23	F	Matemáticas	Segundo	Máster	No	No	6.8C
6	24	F	Filosofía	Primero	Máster	No	No	6.9M

Fuente: elaboración propia.

Recogida de información

El instrumento seleccionado para la recogida de información cualitativa fue el GF, con el objetivo de que la agrupación permitiera el debate y complementariedad de las aportaciones de cada persona del grupo (Fernández *et al.*, 2011). Las variables y dimensiones sobre las que resultaba necesario indagar desde la perspectiva cualitativa se seleccionaron a partir de la revisión bibliográfica realizada. La formulación de dichas variables y sus dimensiones permitió la creación de una guía de animación de los GF que facilitó la conducción del discurso de los integrantes de los seis GF realizados.

Como requisito preliminar, el Comité de Ética de la Investigación de la UCM emitió informe favorable con referencia CE_20211118-11SOC.

Los GF fueron desarrollados durante el periodo comprendido entre el 4 y el 12 de mayo del 2021, en espacios cedidos por el Observatorio del Estudiante y en la Facultad de Trabajo Social de la UCM; y dinamizados por el equipo investigador. Previamente a su desarrollo, los integrantes de cada GF rellenaron el consentimiento informado y aceptaron la grabación de la sesión. Los GF tuvieron una duración media de 105 minutos.

En cada GF participó una persona dinamizadora y una persona observadora (ambas del equipo investigador); esta última tomaba notas sobre los discursos y las experiencias del grupo.

Análisis de datos

Los datos de los GF fueron analizados con el *software* Atlas. ti 9.0. Se llevó a cabo un análisis temático en los términos propuestos por Clarke y Braun (2013). Dicho análisis permitió organizar la información de manera sistemática para su posterior análisis. Se trató de obtener una descripción del tema en cuestión —la percepción del alumnado UCM sobre la gestión de los conflictos en su experiencia universitaria— que fuera resumida, pero a la vez, que diera cuenta de su complejidad (Elo y Kyngäs, 2008).

Las categorías de análisis se escogieron de acuerdo con los objetivos específicos de la presente investigación, que se corresponden con las diferentes variables objeto de estudio a partir del marco teórico que orientó la investigación. En este sentido, se identificaron las siguientes dimensiones, categorías y subcategorías de análisis que guiarían la exposición de los resultados (Tabla 4).

Tabla 4. Dimensiones, categorías y subcategorías de análisis

Dimensión	Categoría	Subcategoría
El conflicto en el ámbito universitario	Comprensión del conflicto	Constante humana y social
		Visión negativa
		El conflicto como oportunidad
	Tipología de conflicto	Conflictos entre alumnado
		Conflictos con profesorado
		Conflictos con el PAS
	Causas de los conflictos	Conciliación de la vida universitaria/laboral
		Discriminación
		Relaciones de poder
		Rigidez administrativa y burocrática
La gestión del conflicto en el ámbito universitario	Apoyo social	Contexto formal
		Contexto informal
	Estilos de afrontamiento	Colaborativo
		Evitativo
	Formación	Mediación y gestión de conflictos
		Utilidad
Propuestas de mejora	Docencia	Estándares de calidad y evaluación
		Coordinación y comunicación
	Información	Accesibilidad
		Utilidad
	Formación en mediación	Asignaturas optativas y competencias transversales
	Participación	Espacios de socialización
		Mentorías
		Personas delegadas

Nota: PAS: personal de administración y servicios.

Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

El conflicto en el ámbito universitario

El ámbito universitario se identifica como un espacio en el que los conflictos emergen en multitud de ocasiones. En este contexto específico, el conflicto es comprendido de manera diversa, impulsado por diferentes motivos, que tiene lugar entre las diferentes personas que comparten la vida universitaria.

El conflicto es definido por las personas participantes a partir de la presencia de inte-

reses y expectativas contrapuestas, contempladas como incompatibles entre sí:

El conflicto es una colisión entre dos o más ideas de dos o varias personas, en las que tienen intereses distintos y se encuentran en una situación de desacuerdo entre ambas (3.2L).

Además, el conflicto se entiende como un elemento presente en todas las relaciones sociales y en el sistema social:

El conflicto es inherente a toda estructura social, y lo vivimos en el día a día y es algo que, o sea, es constante... Por muy bien organizada que esté una sociedad, siempre se dará el conflicto, porque siempre hay diversidad de intereses (4.2Z).

Así, en el discurso del alumnado el conflicto se asume y comprende como algo inevitable de la realidad social, además de que, en torno a él se formulan dos visiones principales: por una parte, existe un discurso cristalizado, ubicado en una percepción negativa del conflicto. Es decir, el conflicto es definido como elemento disruptivo que genera dificultades:

...tiene un componente cultural y social. Es decir, hay personas que al escuchar la palabra conflicto, pues salimos huyendo o podemos optar por mejor evadirlo. Entonces... bien tratado, bien enfocado y bien trabajado todo el proceso, creo que es una fuente de oportunidad para las partes (5.4M)

De este discurso se deriva otra manera de percibir el conflicto, como un espacio de oportunidad. La percepción positiva del conflicto es mayoritaria entre el alumnado y se relaciona con espacios de aprendizaje y de crecimiento, tanto personal como colectivo, así como con la capacidad de impulsar procesos de cambio social:

Sí que a lo mejor un conflicto sienta las bases para nuevas oportunidades para cambiar las cosas. Si todo el mundo está conforme con una situación, nunca se va a generar un conflicto. Pero siempre habrá una persona que dé el primer paso, dé la cara a cambiar las cosas si no las percibe como justas o equitativas... (FG1)

El material discursivo analizado sugiere que lo específico del conflicto en el ámbito universitario tiene que ver, tanto con los tipos de conflicto que surgen, como con las causas que los originan. En este sentido, se identificaron tres grandes agrupaciones de conflictos:

los que surgen entre el propio alumnado; los que se producen en la gestión administrativa, es decir, con el personal de administración y servicios (PAS); y los que tienen que ver con aspectos docentes y relaciones con el profesorado. A su vez, esta tipología de conflictos permite analizar los aspectos causales y explicativos que subyacen a los mismos. Si bien algunos de estos aspectos causales son específicos para los conflictos entre los agentes identificados, también existen causas transversales comunes a todas las relaciones universitarias, identificadas a partir de los GF, que hacen referencia a situaciones de discriminación, asimetría de poder y dificultades de conciliación.

Con relación a los conflictos que aparecen entre el alumnado, las personas participantes destacaron aquéllos derivados de actividades grupales, en las que aparecen discrepancias y desigualdades en la implicación de quienes conforman los grupos de trabajo. Los discursos son múltiples en este sentido:

Yo creo que, cuando trabajas en grupo, al final se trabaja [con] personas muy diferentes entre sí y necesitas de alguna manera poner un valor en común y llegar a un punto en común donde te entiendas con todo el mundo. Eso a veces es difícil, porque las expectativas son diferentes y las maneras de trabajar también son distintas... (FG3).

Los conflictos derivados de las actividades académicas grupales tienen, además, una parte relacional que debe ser considerada, ya que puede generar malestar y sufrimiento psicológico en parte del alumnado.

Es que los profesores nos dicen: “vamos a hacer un trabajo grupal” y ya están los grupos configurados por empatía, por similitud, lo que sea, y hay gente que se queda fuera. Me lo decía una compañera casi llorando, que me sentí super mal. Decía: “es que yo no he tenido con quién hacer las prácticas, que eran grupales y las estoy entregando individuales” (FG5).

Con relación a los conflictos que surgen entre el alumnado y el PAS, los discursos obtenidos en los GF coinciden en indicar que éstos suceden en dos aspectos fundamentales: la excesiva burocratización y rigidez del sistema universitario y la escasa disposición que, en ocasiones, muestra el PAS:

O sea, no sirve para nada, porque desde la matrícula, a poner instancias, a cambios de turno, todo en general lo que está relacionado con gestión y administración va fatal (FG3).

Muchas veces te encuentras con respuestas muy frías o que hay unos requisitos a los que si no llegas te encuentras con un no y no se pararán a pensar cómo es tu circunstancia, cómo es tu vida o cuáles son tus dificultades en ese momento (1.6M).

Finalmente, y en referencia a los conflictos generados con el profesorado, son los que tienen mayor presencia en el discurso del alumnado y los que mayor malestar generan; éstos se originan por diversas causas. Para iniciar con esta clasificación mencionaremos los conflictos derivados de la actividad y organización docente, ante la disonancia existente entre los intereses y/u opiniones del alumnado y el criterio establecido por el profesorado, sobre todo en lo relativo a los procesos de evaluación, organización de asignaturas y de clases:

Creo que eso sí diferencia los conflictos que se tienen en la vida diaria y que no es universitaria, es que, de pronto, cuando yo empecé a estudiar aquí, me encuentro con un sistema en el cual la persona es valorada por la calificación que tiene, e importa mucho todo de cara al examen (4.3E).

Igualmente, el alumnado destaca que algunos conflictos que surgen con el profesorado se vinculan con la escasez de habilidades o vocación docente:

La mayoría que hemos tenido conflictos con ellos era porque no eran profesores. O sea, muchos, aparte de ser profesores, trabajaban de escribir artículos, tenían otras profesiones. No dedicaban tanto tiempo o no se dedicaban a los alumnos (FG4).

Además, en todos los GF desarrollados aparecen causas comunes que inciden en todos los conflictos del alumnado en el ámbito universitario; entre ellas está la asimetría de poder entre las partes en conflicto en cualquier contexto, la cual genera percepción de indefensión en el alumnado:

Yo, en la mayoría de los conflictos que he visto siempre, hay una parte que está por encima de la otra. Entre profesor y alumno se ve más claro, obviamente, pero también incluso entre alumnos, quizás no tanto porque hay una jerarquía, pero se ve que a lo mejor esta parte del conflicto tiene mayor legitimidad porque tiene más apoyo, o porque cae mejor (4.7D).

...la universidad tiene una jerarquía, y es que a veces, es que para nosotros los estudiantes, somos el último, el primer escalón. O sea, si esto fuera una escalera, somos el primero, los de más abajo, es verdad. No lo voy a negar (FG6).

Otra causa común en los conflictos universitarios tiene que ver con las situaciones de discriminación percibidas por el alumnado. Esta discriminación es referida en diferentes dimensiones, entre las que destacan la diversidad funcional y afectivo-sexual, la identidad de género, el racismo, pero, también, la discriminación por razones de edad y corporalidades:

Bueno, a mí, en mi caso sí que, de primera mano, primero, por ser latino, por ser gay, bueno, por muchísimos factores ya de etnia, o ser de una clase social baja... Lo que quiero decir es que las personas me ven y dicen: "esa persona no es de aquí" (FG1).

Creo que hay otras menos evidentes con las que estamos menos sensibilizados. Creo que las personas racializadas y la etnia, estamos en ello también. Pero luego, creo que las expresiones distintas de cuerpo y de edad, de momento, no las tenemos muy en cuenta... (FG1).

Destaca también la discriminación vivenciada por las mujeres en sus relaciones universitarias:

Yo, igual que vosotras que acabáis de exponer, he tenido problemas de ver esa discriminación hacia las mujeres, aunque en Bellas Artes el 90 por ciento en la Facultad son mujeres. Es muy curioso, porque sí que —lo que preguntabas— suelen ser profesores los que dan más la palabra a los chicos. Si una chica y un chico dicen lo mismo, se le da como bueno a él (FG6).

...o sea, en plan dinámicas de poder de que los tíos copen espacio, que pasa mucho, en mi clase somos casi todos chicas, y aun así los chicos acaban cogiendo un montonazo de espacio (FG4).

Por último, la tercera causa común que origina situaciones de conflicto y que se deriva de los discursos del alumnado tiene que ver con las dificultades relacionadas con la conciliación de la vida personal, laboral y académica, la cual es percibida por el alumnado como un problema. Así, aquellas personas que compaginan su actividad académica con otras actividades refieren dificultades para poder avanzar en su carrera universitaria de manera adecuada:

La universidad no está adaptada para gente que trabaja... Es complicado. No estar hecho al sistema si no estás justo dentro de la norma. Es verdad que Medicina es una carrera exigente, pero hay muchas cuestiones organizativas que, si se diese un poco de margen, podría mejorar las experiencias (1.7M).

¹ Las personas delegadas son estudiantes elegidos por el propio alumnado y cumplen un papel de contacto y mediación entre el profesorado y el estudiantado.

La gestión del conflicto en el ámbito universitario

El alumnado refiere que más allá de la intensidad o de quiénes estén inmersos en el conflicto, lo relevante es contar con herramientas, habilidades, conocimientos y apoyos que faciliten la gestión de sus conflictos universitarios. Así, los resultados sobre la percepción del alumnado en torno a la gestión de los conflictos apuntan a la importancia del apoyo social, los estilos de afrontamiento y la formación en gestión de conflictos.

El *apoyo social* aparece como un elemento relevante para afrontar la gestión de los conflictos en el ámbito universitario, así como el estrés derivado de las situaciones de conflicto. El análisis discursivo realizado permitió identificar y diferenciar el apoyo social formal del informal. Con relación al primero, el discurso del alumnado dota de protagonismo a las personas delegadas de curso y delegadas de asignaturas¹ para la gestión de conflictos. Ello aparece asociado a su accesibilidad y cercanía, ya que únicamente cuando no se consiguen acuerdos a través de esta vía es cuando se recurre a otras figuras en las facultades o, finalmente, al defensor universitario, como garante del respeto de los derechos y libertades de la comunidad universitaria.

Cuando vi que no podía llegar a un acuerdo con la persona que se estaba encargando de la ampliación de matrícula en mi universidad, llamé al defensor del estudiante, porque sé que es una figura que existe. Sé que su idea es ayudarme (FG1).

Sin embargo, existe un discurso arraigado en el alumnado respecto de la importancia de que en el sistema universitario existan servicios y procedimientos específicos que faciliten la gestión de los conflictos universitarios, con énfasis en la necesidad de que sean accesibles para toda la comunidad universitaria, en

el sentido de que todas/os tengan información que dé cuenta de su existencia:

Creo que eso también pasa con todos los organismos de resolución de conflictos, que es lo que hablábamos antes. No se conocen todas las vías o todas las opciones que nos da la universidad, que probablemente nos dé más de las que sepamos, pero no están bien publicitadas o no están bien expuestas (FG1).

Además de que la información sea accesible, dichos servicios deben estar diseñados de manera que incorporen procedimientos que sean usados con facilidad sin verse comprometidos por la rigidez administrativa ya mencionada:

Yo creo que pedir ayuda a la universidad suele resultar un poco difícil... A veces, hasta que te acostumbras a cómo funciona, cómo se organiza todo, siempre he sentido que cuando tienes un problema, vas hablando con la Administración, profesores y tal, siempre te dicen que hables con otra persona que no son ellos (FG4).

Otro aspecto mencionado por el alumnado de manera reiterada es que los servicios y procedimientos para facilitar la gestión de los conflictos deben ser útiles.

No tiene sentido que pongas un órgano de mediación si no están obligados a participar en la mediación, si no están obligados a llegar a una solución. Lo peor de todo es que, si se diera todo ese proceso y se llegara a la solución, la solución no es vinculante (FG3).

Con relación al apoyo social informal, el que proviene de las redes primarias más cercanas a la persona, el alumnado destaca su importancia, sobre todo, por su carácter instrumental:

Entonces, lo que se genera, yo creo que es, como pasa en mi caso, que es que las alumnas

o tus amigas de un año superior, le avisan a las de abajo de qué profesores tienen mejores o peores... Entonces, al final, la única forma de defensa entre las alumnas es el boca a boca, que es lo que nos queda (3.3f).

Con relación al proceso de identificación de los *estilos de afrontamiento* de los conflictos en el alumnado participante se observa que éstos son muy variados y dependen, por una parte, de habilidades y herramientas personales y, por otra, de las experiencias y trayectorias previas del alumnado. Sin embargo, existen dos estilos que prevalecen sobre el resto: el evitativo y el colaborativo.

La evitación como estilo de afrontamiento aparece de manera clara y reiterada en el discurso del alumnado participante, asociado a las peculiaridades del ámbito universitario y a falta de estrategias adecuadas de gestión de conflictos:

Pues evitarlo. Primero, intento evitar que haya un conflicto, pero si ya la propia situación me genera una tensión, y ya como que estalla el conflicto, como que se hace visible, o lo omito, hago como que no existe, porque no sé gestionarlo (4.8P, FG4).

En relación con el estilo colaborativo, el alumnado destaca la importancia de respetar tanto los intereses enfrentados en la situación de conflicto, como la propia relación entre las personas inmersas en él. Este estilo se encuentra asociado, en la mayoría de los casos, a alumnado que ha cursado algún tipo de formación en mediación y gestión constructiva de conflictos. La asertividad, la cooperación y la comunicación se muestran como elementos fundamentales para la gestión de los conflictos:

Yo, por ejemplo, intento siempre mediar... O sea, yo siempre estoy abierta al diálogo y a escuchar opciones, alternativas... Sí, porque creo que, al final, muchas veces los conflictos

son problemas de comunicación y se resuelven simplemente escuchando a las dos partes y viendo cuál es la mejor manera de que todo el mundo esté de acuerdo en algo (FG1).

La *formación en mediación y en gestión de conflictos* es valorada por el alumnado como algo esencial a la hora de abordarlos. El alumnado considera que dicha formación no sólo debe circunscribirse al ámbito universitario, sino que debe ser algo a adquirir a lo largo del desarrollo vital y social de las personas, pues:

...el conflicto surge porque creo que también carecemos de herramientas desde los ámbitos más primarios. No sé, se me viene a la cabeza papá y mamá cómo solucionan un conflicto entre ellos, y luego cómo los hijos pueden, a lo mejor tener esa visión de: “en mi casa se aprende o se soluciona así” (FG5).

En el ámbito universitario, el alumnado reitera la importancia de dotar a las personas de códigos de gestión de conflictos y de habilidades específicas. En este sentido, existe un discurso explícito en torno a la relevancia de la formación en mediación para poder gestionar los conflictos de manera adecuada:

Yo vi la parte de mediación en una asignatura que era Habilidades sociales y, en general, a mí esa asignatura me ayudó para mi relación en general, y me dio las herramientas para los conflictos, para entender que una persona puede tener otro punto de opinión y que no pasa nada, que tengo diferentes puntos de vista y ya está (FG5).

Con relación a la formación en mediación, el alumnado considera que debe hacerse extensible al conjunto universitario, especialmente al profesorado, pues, como señalaba una participante del FG4, “no sirve de nada que yo esté mega informada de cómo gestionar los conflictos, si en ese conflicto hay otros involucrados que no saben o no hacen por

gestionar el conflicto. Lo tengo que hacer yo sola” (FG4).

Propuestas de mejora

A partir de las cuestiones analizadas, el alumnado señaló una serie de propuestas de mejora que han sido agrupadas en cuatro categorías: docencia, accesibilidad, formación y participación.

Con relación a la docencia, el alumnado refiere la necesidad de *aplicar estándares eficaces de calidad* a la actividad docente y a los procesos de evaluación del profesorado que, a partir de los resultados obtenidos, conlleven a la mejora de la calidad de la actividad docente.

Puede haber 700 millones de encuestas de docencia y dicen exactamente lo mismo, y dicen: “sí, lo tenemos en cuenta para el año que viene”. Tú vienes diez años después, y lo van a seguir haciendo (FG1).

En este sentido, mencionan la importancia de asegurar el anonimato en los procesos de quejas y sugerencias:

Estaría bien algún tipo de buzón anónimo para poder recoger ese tipo de cosas. Muchas veces, el quejarte poniendo nombre y demás a lo mejor es complicado, la gente no se siente segura (2.21).

Además, el alumnado señala la importancia de mejorar los mecanismos de coordinación y comunicación entre profesorado y alumnado, pero también, como ahora se aborda, entre todos los agentes presentes.

Existe un discurso enraizado en torno a la necesidad de *mejorar los canales de comunicación y acceso a la información*:

Yo creo que un paso muy importante que me faltó al principio de la carrera, y creo que podría ayudar es, usando la metáfora, saber qué escalones tienes. Porque sí que cuando haces un examen, te dice el profesor: “vale, tienes

esta revisión tal día”. Muy bien, ya está. No te dice “si tienes algún problema con la nota, puedes hablar con este profesor”; “si tienes algún problema, después de eso puedes ir al tribunal académico”. No te informan de nada (FG6).

Yo, por ejemplo, no me enteré de que había enfermería hasta que una compañera se desmayó en mitad de clase. No sabía que había enfermería (FG3).

Esto es especialmente importante en el caso del alumnado de la diversidad sexual y funcional, por las necesidades específicas que presentan:

Añadiría el decir, o poner en conocimiento, como lo creáis, que existen oficinas de diversidad, tanto sexual como funcional. Porque personas que este año se presentaban a los puestos estudiantiles que van a la Junta de Facultad y al doctorado, se acababan de enterar (6.4L).

Uno de los aspectos coincidentes entre el alumnado participante es la importancia de que se incluya *formación en gestión de conflictos*. Esta propuesta se concreta, por un lado, en la incorporación de asignaturas específicas de mediación:

Yo incluiría una asignatura, o sea, esto de que tú puedes configurarlo, o sea, el crédito de libre configuración, que haya una de mediación de conflictos, con moderación, y otra sobre... O un curso que sea, quizá, obligatorio en primero, de cosas de la universidad (FG4).

Por otro lado, existe consenso en que, más allá de una asignatura específica, la formación en mediación y gestión de conflictos se incorpore de manera transversal en todas las titulaciones y asignaturas, incluyendo la formación del profesorado:

...si ellos reciben esa formación, luego también la pasan... Entonces, obligatorio, totalmente

obligatorio. Pero no sólo esto, racismo, discapacidad, todo. A ver, y traer a ponentes que sepan. Traer a gente disca, traer a gente LGTB... (FG3).

Otras propuestas van encaminadas a *aumentar las cuotas de participación* del alumnado y a desarrollar modelos más participativos. En los GF se refiere continuamente la necesidad de crear espacios de socialización más allá de las aulas:

Yo lo que creo es que hay esa distancia entre lo complutense y lo que [son] sus alumnos. Es decir, lo que es la institución y el alumno en sí. Creo que gran parte del problema es ese, que los alumnos no quieren participar, porque lo ven todo unas chorradas, unas tonterías (FG1).

Asimismo, el alumnado considera que sería necesario potenciar la existencia de interlocutores/as válidos/as con quienes canalizar de manera adecuada la gestión de los conflictos, las demandas y las necesidades del alumnado, ya que:

Hay muchas veces que hace falta como una persona que sea como un poco referente. No digo que vaya de la manita, como un tutor puede hacer o hace con sus alumnos en primaria, evidentemente. Pero hay veces que te sientes como muy perdido, no sabes a quién acudir (FG5).

En este sentido, el alumnado considera relevante la figura de la persona delegada, como figura mediadora e interlocutora entre la institución y los estudiantes, así como las personas mentoras, como figuras de acompañamiento y asesoramiento durante la experiencia universitaria:

Una figura de apoyo. O sea, hasta como eslogan: “tu figura de apoyo en tu primer cuatrimestre”, por lo menos, porque luego ya también es verdad que te vas buscando un poco... Fomentas también esa autonomía del alumno (FG5).

El sistema de mentorías da muchísima información, y tú, si la hubieras tenido, por ejemplo, en primero, lo habrías tenido desde el principio. Me parece que eso es genial (2.4M).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la luz de los resultados, se debe considerar que la comprensión, conceptualización y consideración del conflicto tiene una clara relación con la manera en que éstas se resuelven y es el primer paso para su reducción o transformación en oportunidades de mejora (Vinyamata, 2015). En lo que respecta a la clasificación de los tipos de conflicto se destacan, por una parte, los actores involucrados; y por otra, las causas de estos conflictos, que, en gran medida, se derivan de las relaciones del estudiantado con sus pares, con el PAS y con el profesorado. Así, las causas adyacentes al conflicto en el ámbito universitario difieren de otras instituciones educativas y esto se debe, en gran parte, a la diferencia de intereses y posición jerárquica entre el estudiantado, el PAS y el profesorado (Warters, 2000).

Los conflictos entre estudiantes constituyen gran parte del discurso de la presente investigación y, tal como señalan Del Toro y Hughes (2020), el análisis de esta categoría resulta relevante en cuanto a que la discriminación entre pares —ya sea por género, etnia u orientación sexual— tiene una mayor incidencia negativa en el bienestar psicosocial de quienes se perciben como discriminados que la discriminación sufrida por parte del profesorado o personal de servicios. Conviene destacar que la discriminación surge como una causa importante de los conflictos en el discurso del alumnado; en ocasiones, en el ámbito universitario, las microagresiones y el trato estereotipado y sesgado es una realidad que afecta al bienestar de los estudiantes (Sue, 2010). Al respecto, Kahu (2013) concluyó que la discriminación tiene efectos negativos en la salud mental, en el sentido de pertenencia y en

el éxito académico, y que afecta la motivación y el desempeño general.

En relación con los conflictos derivados del trabajo en equipo, éstos se consideran como “normales”, o muy habituales, generalmente causados por un mal funcionamiento de los grupos de trabajo. Además, pese a que varios estudios han demostrado que el aprendizaje cooperativo y en equipo se traduce en mayores niveles de eficacia, aprendizaje y motivación, el rol del profesorado en su gestión contribuye significativamente a su funcionamiento (Del Barco *et al.*, 2017; Ruiz-Campo *et al.*, 2022). La capacidad del profesorado para facilitar la gestión de conflictos en los trabajos grupales forma parte de las competencias necesarias para generar procesos de aprendizaje basados en la cooperación y el aprendizaje mutuo y significativo (Castaño Perea *et al.*, 2012).

Los conflictos derivados de la relación con profesores y profesoras cobran especial relevancia en el discurso del estudiantado, ya que se consideran más difíciles de gestionar, en gran medida, por la diferente posición jerárquica que ocupan ambos grupos. Los estudios demuestran que las relaciones basadas en la confianza y la horizontalidad contribuyen a resoluciones basadas en la cooperación, con resultados satisfactorios para las partes intervinientes (Davidson *et al.*, 2004).

La diferencia de poder se destaca como un impedimento para poner en juego habilidades de resolución de conflictos y estrategias de afrontamiento, ya que el estudiantado siente que no hay espacio para la negociación y el diálogo. Martin (2002) agrega que estas diferencias de poder pueden impedir que el estudiantado desarrolle un pensamiento crítico, al desalentar las iniciativas de cuestionamiento de las ideas imperantes (Sullivan y Chang, 2011), así como al propiciar un menor compromiso y motivación por los estudios y la participación institucional (Kahu, 2013).

En relación con la conciliación de la vida laboral, familiar y educativa, debemos resaltar

que en España el número de estudiantes que trabajan o están buscando empleo de manera activa ha aumentado considerablemente en los últimos años (European Commission, 2022). En la literatura se aprecia la incipiente emergencia de un “nuevo tipo de estudiante”, con características diferentes ya sea en edad, diversidad o situación económica (Chen, 2017; Markle, 2015). En este sentido, López-Francés *et al.* (2016) señalan cómo el género tiene una mayor incidencia en la percepción de discriminación y, también, en las dificultades para conciliar la vida familiar y académica.

Además de lo señalado, el apoyo social es considerado como una categoría determinante para afrontar un conflicto por su capacidad amortiguadora ante situaciones que generan malestar; se ha observado también una relación directa entre el bienestar personal, el estrés y la percepción del apoyo social ofrecido por la institución (Cooper *et al.*, 2019). Si bien existen varios estudios que indican que la inclusión de una figura de defensa del estudiantado (ombudsman) es beneficiosa (Gmurzyńska, 2021; Muñoz y Mendieta, 2021), el estudiantado participante no lo menciona como un organismo relevante al cual acudir. En esta línea, Barsky (2002) concluye en su estudio que la falta de respuesta institucional para hacer frente a los conflictos que surgen en el ámbito universitario se convierte en una causa en sí misma para el incremento y resolución no constructiva de los mismos. En este sentido, el alumnado relaciona al apoyo social y las estrategias de resolución de conflictos como una manera de mejorar la convivencia basada en los derechos del estudiantado, mediado por las relaciones de poder más allá de las estrategias de afrontamiento individuales.

De manera muy relevante, se destacan los conflictos derivados de la excesiva burocratización de los procesos administrativos. La universidad es una institución compleja cuyo funcionamiento ha sido objeto de grandes cambios en la gestión. Estos cambios, en su mayoría relacionados con la introducción de

una gestión estratégica que permite optimizar recursos, ha tenido grandes dificultades de implementación, ya que afecta de manera desigual a las partes implicadas (Llinàs Audet *et al.*, 2011). Las dificultades derivadas del funcionamiento y la rigidez administrativa se consideran como una de las mayores fuentes de estrés y conflicto, así como un obstáculo para el bienestar personal y el desempeño académico (Salanova *et al.*, 2010). Ante estas situaciones, de manera habitual, el alumnado recurre a su grupo de iguales en busca de apoyo. Como ya se ha mencionado, el apoyo social resulta una variable fundamental para la resolución de conflictos, algo que es especialmente importante en el grupo de pares. Los niveles de apoyo social percibido en dichos grupos resultan determinantes en el bienestar emocional, la reducción del estrés y la mejora del rendimiento académico (Coburn y Gormally, 2014; Del Valle *et al.*, 2010).

Respecto a las propuestas de mejora cabe señalar, en primer lugar, que en las universidades, en líneas generales, en la última década se ha mejorado significativamente la manera en la que se abordan los conflictos (Klingel y Maffie, 2011); sin embargo, y pese a estos esfuerzos, Barsky (2002) concluye que, si no se hace referencia a cuestiones estructurales, tales como las relaciones de poder o la excesiva burocratización o rigidez institucional, no será posible que los conflictos se reduzcan. Al mismo tiempo, los aspectos relacionados con la diversidad atraviesan los ejes de análisis, en la medida en que son causa de conflicto, forman parte de la estrategia de resolución y precisan de una formación adecuada. La percepción del estudiantado y la gran presencia de estas cuestiones en sus discursos coinciden con un enfoque de resolución de conflictos que apunte a la consecución de la justicia social (Watson *et al.*, 2019).

La formación en estrategias de resolución de conflictos se ubica en el discurso del alumnado como un aspecto clave para un mejor afrontamiento con repercusiones a nivel

personal, social e institucional. Dicha cuestión coincide con la literatura existente, ya que la formación en competencias para la gestión constructiva de conflictos, en cualquier nivel formativo, es considerada en la actualidad como un factor clave para favorecer entornos de convivencia más adecuados, disminuir la violencia y fortalecer la cultura de paz (París, 2019). Sin embargo, para que la formación genere dichos entornos, el alumnado considera que el personal de la universidad también debería recibir una formación al respecto, con especial énfasis en el profesorado. En ese sentido, los resultados obtenidos, nuevamente, se alinean con los estudios realizados por Estepa *et al.* (2004) en dos universidades españolas, los cuales muestran la percepción del profesorado en torno a sus escasas competencias para la gestión y el abordaje de los conflictos en el aula. Como puede verse, la formación se torna un eje fundamental para la mejora del abordaje de las situaciones conflictivas (Luna *et al.*, 2020).

Los conflictos deben ser considerados como hechos inherentes a la vida humana, ya que están presentes en la esfera personal, familiar, social, laboral y educativa de cualquier persona; por ello, es imprescindible que la universidad se erija como un actor clave en la investigación del citado constructo y se dé paso a políticas formativas que faciliten la adquisición de competencias/estrategias ubicadas en la promoción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas.

Ante las dificultades para abordar los conflictos de una manera adecuada, el alumnado refiere la importancia de dos cuestiones interrelacionadas: por un lado, la necesidad de tener

formación específica en mediación y gestión de conflictos que permita adquirir herramientas y habilidades en ese aspecto; y, por otro, la necesidad de que existan servicios universitarios que estén destinados a la gestión de conflictos y que, además, sean útiles y accesibles.

La gestión constructiva de cualquier conflicto en el ámbito universitario pasa, ineludiblemente, por favorecer el establecimiento de relaciones horizontales que rompan con las perennes relaciones asimétricas de poder instauradas en las instituciones. Para ello, además de la ya mencionada formación en mediación y la existencia de servicios operativos y eficientes, la formación teórico-práctica debe tener como eje vertebrador el respeto a la diversidad, el fomento de la cultura de paz y la creación de espacios de respeto y de diálogo que sitúen a la universidad como un actor principal en la creación de sociedades más justas e igualitarias, en las que el conflicto pueda ser vivenciado como una oportunidad de crecimiento.

Se concluye con el planteamiento de que las políticas universitarias deben atender a dos dimensiones relevantes en relación con la gestión de conflictos en la vida universitaria: por una parte, generar espacios de rendimiento académico óptimo a partir del estudio y la gestión de las relaciones y los conflictos que se generan en el ámbito universitario; en segundo lugar, pero no por ello menos relevante, las universidades tienen que considerar su responsabilidad —como último espacio educativo para gran parte de su alumnado— en la generación de contextos que faciliten la gestión constructiva de los conflictos y el desarrollo de una ciudadanía comprometida con los valores propios de la cultura de paz.

REFERENCIAS

- ALCOVER de la Hera, Carlos María (2010), "Alternativas de mediación en contextos universitarios: una propuesta de modelo contingente y sus aplicaciones en la resolución de conflictos a través de la figura del defensor universitario", en Nicolás González-Cuéllar, Ágata María Sanz Hermida y Juan Carlos Ortiz Pradillo (coords.), *Mediación. Un método de conflictos. Estudio interdisciplinar*, A Coruña, COLEX, pp. 267-288.
- BARSKY, Allan (2002), "Structural Sources of Conflict in a University Context", *Conflict Resolution Quarterly*, vol. 20, núm. 2, pp. 161-176. DOI: <https://doi.org/10.1002/crq.18>
- BELLO-Castillo, Iris Elena, Camilo Martínez, Lisbeth Anny, Elías Peterson, Marie Paulette y Laura Sánchez-Vincitore (2021), "Estrategias de afrontamiento: efectos en el bienestar psicológico de universitarios durante la pandemia del Covid-19", *Ciencia y Sociedad*, vol. 46, núm. 4, pp. 31-48. DOI: <https://doi.org/10.22206/cys.2021.v46i4>
- CLARKE, Victoria y Virginia Braun (2013), *Successful Qualitative Research: A practical guide for beginners*, Londres, SAGE Publications.
- CAPUTO, Andrea, Giacomo Marzi, Jane Maley y Mario Silic (2019), "Ten Years of Conflict Management Research 2007-2017. An update on themes, concepts and relationships", *International Journal of Conflict Management*, vol. 30, núm. 1, pp. 87-110. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJCM-06-2018-0078>
- CASTAÑO Perea, Enrique, Ascensión Blanco Fernández y Eva Asensio Castañeda (2012), "Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios", *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, núm. 2, pp. 193-210. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6103>
- CHEN, Joseph (2017), "Nontraditional Adult Learners: The neglected diversity in postsecondary education", *Sage Open*, vol. 7, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.1177/215824401769716>
- COBURN, Annette y Sinead Gormally (2014), "They Know What You Are Going Through: A service response to young people who have experienced the impact of domestic abuse", *Journal of Youth Studies*, vol. 17, núm. 5, pp. 642-663. DOI: <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.844779>
- COOPER, Katelyn, Logan Gin, Barrierane Akeeh, Carolyn Clark, Joshua Hunter, Travis Roderick y Deanna Elliott (2019), "Factors that Predict Life Sciences Student Persistence in Undergraduate Research Experiences", *Plos One*, vol. 14, núm. 8. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0220186>
- DAVIDSON, John, Gayle McElwee y Greg Hannan (2004), "Trust and Power as Determinants of Conflict Resolution Strategy and Outcome Satisfaction", *Peace and Conflict*, vol. 10, núm. 3, pp. 275-292. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327949pac1003_4
- DEL BARCO, Benito León, Santiago Mendo-Lázaro, Elena Felipe-Castaño, María-Isabel Polo del Río y Fernando Fajardo-Bullón (2017), "Potencia de equipo y aprendizaje cooperativo en el ámbito universitario", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 22, núm. 1, pp. 9-15. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30038-2](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30038-2)
- DEL TORO, Juan y Diane Hughes (2020), "Trajectories of Discrimination Across the College Years: Associations with academic, psychological, and physical adjustment outcomes", *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 49, pp. 772-789. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01147-3>
- DEL VALLE, Jorge, Amaia Bravo y Monica Lopez (2010), "Parents and Peers as Providers of Support in Adolescents' Social Network: A developmental perspective", *Journal of Community Psychology*, vol. 38, núm. 1, pp. 16-27. DOI: <https://doi.org/10.1002/jcop.20348>
- DORADO, Ana e Inmaculada de la Fuente (2022), "La gestión constructiva de conflictos en la práctica profesional del trabajo social: aportaciones desde los modelos históricos de mediación", *Trabajo Social Hoy*, núm. 97, pp. 37-53.
- ELO, Satu y Helvi Kyngäs (2008), "The Qualitative Content Analysis Process", *Journal of Advanced Nursing*, vol. 62, núm. 1, pp. 107-115. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- ESTEPA Murillo, Paulino, Cristina Mayor Ruiz, Elena Hernández González, Marita Sánchez Moreno, José Manuel Rodríguez Acevedo, Mariana Altopiedi y Juan Jesús Torres Gordillo (2004), "Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios", *Revista Fuentes*, núm. 6, pp. 74-95.
- European Commission (2022), "Participation of Young People in Education and the Labour Market", *Eurostat. Statistics explained*, en: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Participation_of_young_people_in_education_and_the_labour_market (consulta: 21 de abril de 2023).
- FERNÁNDEZ Villanueva, Concepción, Juan Carlos Revilla Castro y Roberto Domínguez Bilbao (2011), "Identificación y especularidad en los espectadores de violencia en televisión: una reconstrucción a partir del discurso", *Comunicación y Sociedad*, vol. 24, núm. 1, pp. 7-33. DOI: <https://doi.org/10.15581/003.24.36224>

- GMURZYŃSKA, Ewa (2021), "Analysis of the Causes of Conflicts at Universities and Alternative Methods of Resolving Them. Part I: Mediation in academic disputes", *Studia Iuridica Lublinensia*, vol. 30, núm. 1, pp. 55-101. DOI: <https://doi.org/10.17951/sil.2021.30.2.149-203>
- GUTIÉRREZ, R., Norma Amador, Abraham Sánchez y Pamela Lili Fernández (2021), "Psychological Distress, Sanitary Measures and Health Status in Student's University", *Nova Scientia*, vol. 13(e). DOI: <https://doi.org/10.21640/ns.v13ie.2602>
- HERNÁNDEZ Ramos, Carmelo (2014), "Modelos aplicables en mediación intercultural", *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, núm. 17, pp. 67-80. DOI: <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i17.56>
- KAHU, Ella (2013), "Framing Student Engagement in Higher Education", *Studies in Higher Education*, vol. 38, núm. 5, pp. 758-773. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- KLINGEL, Sally y Michael Maffie (2011), "Conflict Management Systems in Higher Education: A look at mediation in public universities", *Dispute Resolution Journal*, vol. 66, núm. 3, pp. 12-17.
- LENT, Robert, Daniel Singley, Hung-Bin Sheu, Janet Schmidt y Linda Schmidt (2007), "Relation of Social-Cognitive Factors to Academic Satisfaction in Engineering Students", *Journal of Career Assessment*, vol. 15, núm. 1, pp. 87-97. DOI: <https://doi.org/10.1177/1069072706294518>
- LLINÀS Audet, Xabier, Michele Giroto y Francisc Solé Parellada (2011), "La dirección estratégica universitaria y la eficacia de las herramientas de gestión: el caso de las universidades españolas", *Revista de Educación*, núm. 355, pp. 33-54.
- LÓPEZ-Francés, Inmaculada, María Isabel Viana-Orta y Beatriz Sánchez Sánchez (2016), "La equidad de género en el ámbito universitario: ¿un reto resuelto?", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 2, pp. 349-361, en: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/211531> (consulta: 15 de abril de 2023).
- LUNA, Alejandro (2020), "Propuesta de un instrumento para evaluar estilos agresivos y asertivos de manejo de conflictos interpersonales", *Sincronía*, año 23, núm. 78, pp. 1-28, en: http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/78/3_39_2020b.pdf (consulta: 2 de abril de 2023).
- LUNA, Esther, Isabel Viola y Berta Palou (2020), "La formación en gestión del conflicto en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona desde la perspectiva del profesorado", *Textura-Revista de Educação e Letras*, vol. 22, núm. 50, pp. 350-367. DOI: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n50-5633>
- MARKLE, Gail (2015), "Factors Influencing Persistence among Nontraditional University Students", *Adult Education Quarterly*, vol. 65, núm. 3, pp. 267-285. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741713615583085>
- MARTIN, John Levi (2002), "Power, Authority, and the Constraint of Belief Systems", *American Journal of Sociology*, vol. 107, núm. 4, pp. 861-904. DOI: <https://doi.org/10.1086/343192>
- MARTÍNEZ-López, Zeltia, María Fernanda Páramo Fernández, María Adelina Guisande Couñago, Carolina Tinajero Vacas, Leandro da Silva Almeida y María Soledad Rodríguez González (2014), "Apoyo social en universitarios españoles de primer año: propiedades psicométricas del Social Support Questionnaire-Short Form y el Social Provisions Scale", *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 46, núm. 2, pp. 102-110. DOI: [https://doi.org/10.1016/s0120-0534\(14\)70013-5](https://doi.org/10.1016/s0120-0534(14)70013-5)
- MENDOZA, Leticia, Eva Cabrera Ortega, Dinorah González Quevedo, Rubí Martínez Martínez, Emilia Jessica Pérez Aguilar y Rosalinda Saucedo Hernández (2010), "Factores que ocasionan estrés en estudiantes universitarios", *Revista Ene de Enfermería*, vol. 4, núm. 3, pp. 36-46.
- MONTANÉ López, Alejandra, Jorge Luis Méndez-Ulrich y Juan Llanes Ordóñez (2021), "Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional", *Educación XXI*, vol. 24, núm. 1, pp. 45-68. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxxi.26491>
- MUÑOZ Feraud, Ingrid y Lenin Mendieta Toledo (2021), "La mediación en las instituciones de educación superior. Estudio comparado entre España, Perú y Ecuador", *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, vol. 5, núm. 21, pp. 41-57. DOI: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.283>
- PARÍS, Sonia (2019), "Educación para la paz, creatividad atenta y desarrollo sostenible", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 8, núm. 1, pp. 27-41. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.002>
- PEGALAJAR, María del Carmen (2018), "Análisis del estilo de gestión del conflicto interpersonal en estudiantes universitarios", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 77, núm. 2, pp. 9-30. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie7723178>
- ROJAS, Gloria e Inmaculada Alemany (2016), "Perception of Conflict in University Students. The importance of initial training", *Cultura y Educación*, vol. 28, núm. 2, pp. 269-300. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1158449>

- RUIZ-Campo, Sofía, Sergio Zuniga-Jara y Ana M. Cruz-Chust (2022), “Percepción del aprendizaje con técnicas de trabajo en equipo en estudiantes universitarios”, *Formación Universitaria*, vol. 15, núm. 1, pp. 73-82. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-50062022000100073>
- SALANOVA, Marisa, William Schaufeli, Isabel Martínez y Edgar Bresó (2010), “How Obstacles and Facilitators Predict Academic Performance: The mediating role of study burnout and engagement”, *Anxiety, Stress & Coping*, vol. 23, núm. 1, pp. 53-70. DOI: <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- SALES Ciges, Auxiliadora (2006), “La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, vol. 20, núm. 57, pp. 200-218.
- SUE, Derald Wing (2010), *Microaggressions and marginality: Manifestation, dynamics, and impact*, New Jersey, John Wiley & Sons.
- SULLIVAN, William y Chung-Yen Chang (2011), “Mental Health and the Built Environment”, en Andrew L. Dannenberg, Howard Frumkin y Richard J. Jackson (eds.), *Making Healthy Places: Designing and building for health, well-being, and sustainability*, Washington, Island Press, pp. 106-116. DOI: https://doi.org/10.5822/978-1-61091-036-1_7
- THOMAS, Kenneth (1974), *Thomas-Kilman Conflict Mode Instrument*, Xicom, Nueva York, Tuxedo.
- VINYAMATA, Eduard (2015), “Conflictología”, *Revista de Paz y Conflictos*, vol. 8, núm. 1, pp. 9-24.
- WARTERS, William (2000), *Mediation in the Campus Community: Designing and managing effective programs*, San Francisco, Jossey Bass Publishers.
- WATSON, Nancy T., Kenita S. Rogers, Karan L. Watson y Carla Liau-Hing Yep (2019), “Integrating Social Justice-Based Conflict Resolution into Higher Education Settings: Faculty, staff, and student professional development through mediation training”, *Conflict Resolution Quarterly*, vol. 36, núm. 3, pp. 251-262. DOI: <https://doi.org/10.1002/crq.21233>