

MEDIACIÓN Y FUNCIÓN MEDIADORA DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA: MARCO NORMATIVO, MODELOS DE INTERVENCIÓN Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

MEDIATION AND EDUCATIONAL INSPECTORATE: MEDIATION AS A FUNCTION, LEGISLATIVE FRAMEWORK, MODELS AND ITS FUTURE

Eva María Ávila Becerra

Asesora de Formación del Profesorado. Licenciada en Filología Anglo germánica y Especialista en Mediación Civil, Mercantil y Familiar.

Delegación Territorial de Desarrollo Educativo y Formación Profesional y de Universidad, Investigación e Innovación en Cádiz. Junta de Andalucía

ORCID: [0000-0002-2992-745](https://orcid.org/0000-0002-2992-745)

Resumen

La mediación en los centros educativos ha pasado de ser una práctica informalmente reconocida a constituir una función explícita de la Inspección Educativa en el marco normativo español vigente. La Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) y, de forma determinante, el Real Decreto 68/2026, de 4 de febrero, por el que se regula la inspección educativa, consolidan esta función y la dotan de un soporte reglamentario de alcance estatal. Este artículo analiza el fundamento conceptual de la mediación en el ámbito escolar, los modelos metodológicos adaptables a la actuación inspectora, el estado actual del amparo normativo autonómico y los requisitos formativos que la nueva función demanda. La perspectiva se amplía con un análisis comparado de los sistemas de mediación escolar en distintos países de la Unión Europea, y con la evidencia empírica aportada por el informe TALIS 2024 de la OCDE sobre aprendizaje socioemocional y clima escolar. Se concluye que, si bien el inspector o inspectora no actúa en condiciones de neutralidad plena atendiendo a criterios rigurosos en el desarrollo de la mediación en otros ámbitos como el civil, mercantil o familiar, su posición dentro del sistema educativo le confiere una capacidad de intervención singular cuya eficacia depende, en última instancia, del nivel de formación específica adquirida y de la claridad del protocolo que guíe su actuación. El análisis realizado sitúa a España en un momento de transición normativa relevante, con instrumentos legales sólidos pero con una implementación formativa todavía heterogénea.

Recordemos que la inspección educativa interviene sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, y formando parte de él se encuentran las enseñanzas universitarias, si bien estas se regulan por sus normas específicas.

Palabras clave: *MEDIACIÓN, inspección educativa, función inspectora, LOMLOE, Real Decreto 68/2026, convivencia, resolución de conflictos, normativa autonómica, TALIS 2024, equipos directivos, gestión de centros, perspectiva comparada europea.*

Abstract

Mediation at educational field has moved from an informally recognised practice to an explicit function of educational inspection within the current Spanish regulatory framework. Organic Law 3/2020 (LOMLOE) and, decisively, Royal Decree 68/2026 of 4 February, regulating educational inspection, consolidate this function and provide it with national-level regulatory support. This article analyses the conceptual basis of school mediation, the methodological models adaptable to inspection practice, the current state of regional regulatory protection and the training requirements that this new function demands. The analysis extends to a comparative examination of school mediation systems across European Union member states and to the empirical evidence provided by the OECD's TALIS 2024 report on social-emotional learning and school climate. The article concludes that, although the inspector does not operate under conditions of full neutrality required by mediation processes in other fields like civil, entrepreneurial or familiar mediation, their position within the educational system confers a singular capacity for intervention whose effectiveness depends, ultimately, on the level of specific training acquired and on the clarity of the protocol guiding their practice. The analysis positions Spain at a moment of significant regulatory transition, with solid legal instruments but still uneven implementation in terms of training.

Keywords: *MEDIATION, educational inspection, functions, LOMLOE, Royal Decree 68/2026, coexistence; conflict resolution; regional regulations; TALIS 2024, European comparative perspective*

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Introducción: el conflicto como realidad constante en la comunidad educativa

Los conflictos son inherentes a las relaciones humanas y, hasta cierto punto, forman parte del funcionamiento normal de cualquier comunidad. Galtung (1996) sostiene que el conflicto constituye un motor del cambio social, y que su ausencia no refleja necesariamente armonía sino, con frecuencia, la supresión de tensiones latentes. La comunidad educativa no es una excepción: en ella convergen diferentes intereses, expectativas y percepciones diversas de estudiantes, familias, docentes, equipos directivos y administraciones, cuya interacción genera, con regularidad, situaciones de tensión que requieren gestión activa.

De la teoría del conflicto, cuando las tensiones derivadas de intereses divergentes no se canalizan de forma constructiva, la situación escala hacia formas disfuncionales que afectan al clima escolar y, en última instancia, a la calidad del aprendizaje. Mercedes Taschetta (2000, citada en Ávila Becerra, s.f.) identifica como causas principales de los conflictos los objetivos distintos, las opiniones diferenciadas, la lucha por el control del poder, la percepción de invasión de competencias y la percepción de necesidades no satisfechas, incluso los prejuicios previos formados a partir de experiencias personales que condicionan la manera de afrontar las diferencias o posibles conflictos. En el ámbito escolar, añade esta autora, el 90 % de los casos responde a un déficit de comunicación asertiva entre las partes. Desde la perspectiva de este artículo y autor, la comunicación efectiva, la prevención y el liderazgo ético representan las estrategias clave para la mediación y resolución de conflictos (2025, Vázquez López, Andrés).

La relevancia del clima escolar como variable sistémica queda corroborada por datos internacionales recientes. El informe TALIS 2024 de la OCDE, que recoge datos de más de cincuenta sistemas educativos, constata que el porcentaje de docentes que trabajan en centros con más del 10 % de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo ha aumentado del 30 % en 2018 al 45 % en 2024, lo que refleja una creciente diversidad en las aulas y, por tanto, una mayor probabilidad de tensiones relacionales (OCDE, 2025). Ese mismo informe señala que siete de cada diez docentes consideran que son capaces de apoyar el aprendizaje socioemocional del alumnado, aunque el apoyo a las emociones, los pensamientos y la conducta del alumnado es el objetivo de aula con menor tasa de cumplimiento pleno entre los siete medidos por TALIS (OCDE, 2025). Esta brecha entre la percepción de capacidad y la consecución efectiva de los objetivos socioemocionales apunta a una necesidad formativa que no se resuelve únicamente con buena voluntad docente: requiere herramientas estructuradas, entre las cuales la mediación ocupa un lugar central.

El conflicto, conviene subrayarlo, no es en sí mismo negativo. Burnley (1993) lo define como un modo de comunicación y una parte inevitable de nuestras vidas, señalando que su gestión creativa constituye un componente esencial de la educación para la paz. La cuestión decisiva no es, por tanto, si los centros educativos tienen conflictos, sino con qué instrumentos los abordan. En este contexto, la mediación ocupa un lugar central como método de resolución dialogada, voluntaria y orientada al acuerdo. Y la inspección educativa, por su posición sistémica privilegiada, tiene un rol estratégico que el marco normativo español ha comenzado a delimitar con precisión creciente.

2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

La mediación como práctica de gestión de conflictos no nació en el ámbito educativo. Su origen se sitúa en tradiciones de resolución pacífica de disputas presentes en diversas culturas a lo largo de siglos, aunque su formalización como técnica aplicada llegó a los sistemas educativos occidentales de forma gradual durante la segunda mitad del siglo XX.

En el contexto escolar, la mediación empezó a ganar reconocimiento teórico a partir de la década de 1980, cuando investigadores y pedagogos comenzaron a cuestionar los modelos puramente sancionadores para la gestión de la convivencia. Como hemos mencionado en el apartado anterior, un referente citado en la literatura formativa española es Burnley (1993), quien definió el conflicto como un modo de comunicación inherente al proceso de cambio, y señaló que la educación sobre el conflicto constituye una parte esencial de la educación para la paz con consecuencias directas sobre la calidad de la escolarización. Cobra especial importancia este matiz ya que esta perspectiva desplazó la concepción del conflicto como anomalía hacia su reconocimiento como realidad natural de las relaciones humanas y oportunidad de aprendizaje.

Desde el punto de vista de las causas del conflicto en el ámbito escolar, Taschetta (2000) identificó cinco factores recurrentes: objetivos distintos entre las partes, diferencias de opinión, lucha por el control, percepción de invasión de competencias y necesidades no satisfechas. Esta taxonomía contribuyó a dotar de base analítica las intervenciones formativas.

En España, la institucionalización de la mediación escolar comenzó a articularse normativamente en paralelo al desarrollo de planes de convivencia en las comunidades autónomas. Documentos como el Decreto

51/2007 de Castilla y León, explícitamente citado en los materiales formativos disponibles, establecieron un marco procedimental para la mediación y los procesos de acuerdo reeducativo en centros educativos, constituyéndose en uno de los primeros referentes reglamentarios autonómicos en la materia.

La evolución posterior condujo a la incorporación de la mediación en los planes de mejora de los centros y en los documentos de convivencia, pasando de ser una práctica voluntaria e informal a una función estructurada, con protocolos, espacios asignados y equipos mediadores formados. Este tránsito culmina, en el marco normativo estatal vigente, con su reconocimiento explícito en la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) y su consolidación como función de la inspección educativa en el Real Decreto 68/2026.

3. METODOLOGÍA

3.1. Enfoque epistemológico y posicionamiento del estudio

Este artículo adopta un posicionamiento epistemológico interpretativo-constructivista, en la línea de la tradición articulada por Guba y Lincoln (1989) y desarrollada en sus sucesivas revisiones (Denzin y Lincoln, 2009). Desde esta perspectiva, el conocimiento sobre las funciones de la inspección educativa y los procesos de mediación no es una realidad objetiva fija que se descubre, sino una construcción social que emerge del cruce entre marcos normativos, prácticas profesionales y evidencia empírica acumulada. Esta premisa tiene consecuencias metodológicas directas: el análisis no busca verificar hipótesis preconcebidas mediante pruebas estadísticas, sino construir una comprensión densa, contextualizada y argumentativamente sólida de un fenómeno en proceso de transformación

normativa, como es la incorporación explícita de la mediación al perfil competencial de la inspección educativa española.

El enfoque es, por tanto, cualitativo en sentido amplio (Flick, 2007; Creswell y Creswell, 2023), aunque incorpora, de manera complementaria, datos cuantitativos procedentes de fuentes secundarias de reconocido rigor metodológico, como el informe TALIS 2024 de la OCDE. Esta combinación no responde a un diseño de métodos mixtos en sentido estricto, puesto que la investigación no recopila datos primarios propios, sino a una estrategia de pluralismo metodológico orientada a ampliar la capacidad explicativa del análisis documental con evidencia empírica internacional.

3.2. Diseño general: la investigación documental como estrategia nuclear

La estrategia metodológica central del artículo es la investigación documental, entendida como el análisis sistemático y riguroso de documentos escritos para construir conocimiento sobre un fenómeno de interés (Bowen, 2009). Bowen define el análisis documental como un procedimiento sistemático de revisión o evaluación de documentos, tanto impresos como electrónicos, que implica buscar, seleccionar, valorar y sintetizar el contenido de los documentos de manera que permita producir nuevas comprensiones sobre el fenómeno investigado. A diferencia de lo que ocurre con el análisis de documentos como técnica subordinada dentro de un diseño más amplio, en este trabajo el análisis documental es la estrategia principal de generación de conocimiento.

La investigación documental, aplicada al estudio de políticas educativas y marcos normativos, tiene una larga tradición en las ciencias de

la educación y en el análisis de políticas públicas comparadas. Su solidez metodológica depende de tres condiciones: la delimitación precisa del corpus documental, la aplicación de procedimientos de análisis sistemáticos y verificables, y la reflexividad del investigador sobre sus propias categorías interpretativas (Atkinson y Coffey, 2004, citados en Bowen, 2009). Este artículo atiende las tres condiciones mediante los procedimientos que se detallan a continuación.

3.3. Corpus documental y criterios de selección

El corpus documental del estudio se estructura en cuatro categorías de fuentes, seleccionadas de acuerdo con criterios explícitos de pertinencia temática, autoridad institucional, y actualidad.

La primera categoría comprende los textos normativos de carácter estatal: la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), la Ley Orgánica 2/2006 (LOE), la Ley 5/2012 de mediación en asuntos civiles y mercantiles, y el Real Decreto 68/2026 de 4 de febrero, por el que se regula la inspección educativa, entre otra normativa relacionada de inferior jerarquía y de desarrollo de las citadas. Estos documentos constituyen el fundamento jurídico del análisis y su selección responde al criterio de autoridad normativa: son los textos que formalmente atribuyen y delimitan la función mediadora de la inspección educativa española.

La segunda categoría comprende la normativa autonómica sobre la organización y funcionamiento de la inspección educativa, correspondiente a las diecisiete comunidades autónomas y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Esta documentación, de extensión considerable y heterogeneidad significativa, fue clasificada por Racero Montes et al. (2022)

mediante un análisis comparado exhaustivo cuyos resultados se incorporan a este artículo como fuente secundaria de primer orden.

La tercera categoría incluye artículos científicos publicados en revistas especializadas de reconocido impacto en el área de supervisión e inspección educativa: Avances en Supervisión Educativa, Supervisión 21, School Psychology International, Revista Española de Educación Comparada y otras fuentes indexadas en las bases de datos Dialnet, Scopus y ERIC. La búsqueda bibliográfica se realizó con los descriptores mediación escolar, inspección educativa, convivencia escolar, resolución de conflictos, aprendizaje socioemocional, school mediation y educational inspection, en combinaciones booleanas con los operadores AND y OR, con restricción temporal al período comprendido entre 2000 y 2025. Se excluyeron textos que no abordaran de forma directa la mediación en contextos educativos formales o la función inspectora en relación con la convivencia escolar. El proceso de selección siguió un protocolo de dos fases: criba inicial por título y resumen, y lectura completa del texto en una segunda fase para confirmar la pertinencia. Esta secuencia se inspira en las recomendaciones del protocolo PRISMA 2020 (Page et al., 2021), adaptado al contexto de una revisión documental no sistemática con función de fundamentación teórica y empírica.

La cuarta categoría comprende informes y documentos de política educativa de organismos internacionales con reconocida capacidad de producción de evidencia comparada: la OCDE (informe TALIS 2024; documento de trabajo sobre resolución de conflictos dentro del marco Learning Compass), la Comisión Europea (Plataforma Europea de Educación Escolar, 2024) y publicaciones relevantes sobre sistemas de supervisión educativa en Europa. La inclusión de estas fuentes responde a la necesidad de contextualizar el caso español en un marco internacional y de

fundamentar las conclusiones del estudio en evidencia empírica de alcance transnacional.

3.4. Procedimientos analíticos

El análisis del corpus documental se articula en torno a tres procedimientos complementarios, cuya combinación constituye la estrategia de triangulación metodológica del estudio.

3.4.1. Análisis normativo comparado

El análisis normativo comparado es el procedimiento central del artículo. Consiste en la lectura sistemática y la comparación estructurada de los textos legales que regulan la función mediadora de la inspección educativa, con el fin de identificar similitudes, diferencias, vacíos y contradicciones entre los distintos marcos regulatorios. El método comparado en educación, revisado por Ruiz Mendoza (2023) en la Revista Española de Educación Comparada, opera en tres fases: descripción de los sistemas objeto de comparación, interpretación de las diferencias observadas a la luz del contexto de cada sistema, y yuxtaposición de los hallazgos para extraer conclusiones transferibles. En este artículo, la comparación opera en dos planos simultáneos: la comparación vertical entre los niveles normativo estatal y autonómico en España, y la comparación horizontal entre el modelo normativo español y los enfoques de mediación escolar de distintos países de la Unión Europea.

Las categorías de análisis aplicadas al corpus normativo fueron definidas deductivamente con base en la literatura sobre mediación escolar e inspección educativa, y se organizaron en torno a cuatro dimensiones: reconocimiento normativo de la función mediadora, modalidades de

intervención atribuidas al inspector, requisitos formativos específicos, y mecanismos de seguimiento y evaluación de la actuación mediadora. Estas categorías, aplicadas de forma sistemática a todos los textos normativos analizados, permiten una comparación estructurada que trasciende la mera descripción y genera un diagnóstico argumentativamente fundamentado.

3.4.2. Análisis cualitativo de contenido

El análisis de contenido se aplica a los textos académicos del corpus, con el objetivo de identificar los argumentos, posiciones y evidencias que los distintos autores aportan sobre la función mediadora de la inspección educativa. Este procedimiento sigue las recomendaciones de Mayring (2000) para el análisis cualitativo de contenido, que combina una fase de codificación inductiva, a partir del material, con una fase de categorización deductiva, a partir de marcos teóricos previos. En la práctica, el análisis se organizó siguiendo las seis fases del análisis temático reflexivo descritas por Braun y Clarke (2021), adaptadas al contexto del análisis documental: familiarización con el material, generación de códigos iniciales, búsqueda de temas, revisión de temas, definición y denominación de los temas, y producción del análisis escrito. Este proceso garantiza que los argumentos presentados en el artículo no son proyecciones del investigador sobre los textos, sino interpretaciones fundamentadas y sistemáticamente derivadas del material analizado.

La reflexividad del investigador, entendida por Braun y Clarke (2021) como el reconocimiento explícito de cómo las propias categorías analíticas y posicionamientos teóricos del investigador inciden en la interpretación de los datos, se gestiona en este artículo mediante la declaración explícita de las categorías de análisis empleadas y la transparencia sobre las fuentes

consultadas. No se hace ninguna afirmación sobre las posiciones o aportaciones de los autores analizados que no esté directamente respaldada por los textos que se citan.

3.4.3. Análisis secundario de datos empíricos internacionales

El tercer procedimiento consiste en el análisis secundario de datos empíricos producidos por organismos internacionales, principalmente la OCDE, para situar el caso español en un contexto comparado y fundamentar las conclusiones del artículo en evidencia cuantitativa de alcance sistémico. Este procedimiento, descrito por Creswell y Creswell (2023) como un componente válido del diseño de investigación cualitativa cuando el investigador no tiene acceso a los datos primarios pero puede interpretar y contextualizar los resultados de investigaciones de referencia, permite conectar el análisis normativo y documental con la realidad empírica de los sistemas educativos.

Los datos del informe TALIS 2024 (OCDE, 2025) se emplean para dos funciones diferenciadas. La primera es la fundamentación del problema: los datos sobre la brecha entre la percepción de eficacia docente en el apoyo socioemocional y la tasa de cumplimiento efectivo de este objetivo de aula proporcionan evidencia empírica del déficit estructural que la mediación, como herramienta sistémica, puede contribuir a paliar. La segunda es la contextualización comparada: los datos sobre la evolución del porcentaje de centros con alta diversidad del alumnado y sobre la variación entre sistemas educativos en la dedicación de tiempo de clase al mantenimiento del orden permiten situar la situación española en el contexto más amplio de los desafíos del aprendizaje socioemocional en Europa.

Los datos de la revisión sistemática de Turnuklu et al. (2023), elaborada con el protocolo PRISMA 2020, se emplean como fuente de evidencia sobre la efectividad de la mediación escolar, ofreciendo una síntesis de 32 estudios que el artículo incorpora sin reproducir en detalle, siguiendo las recomendaciones de uso responsable de revisiones sistemáticas en artículos de alcance más amplio (Page et al., 2021).

3.5. Triangulación y criterios de rigor

La validez del estudio se garantiza mediante la triangulación metodológica, estrategia definida por Denzin (2009) como el uso de múltiples métodos, fuentes de datos o perspectivas teóricas para analizar el mismo fenómeno, con el objetivo de aumentar la confianza en los resultados al confirmar que convergentes desde perspectivas distintas. Creswell y Creswell (2023) y Creswell y Plano Clark (2017) subrayan que la triangulación no es simplemente la suma de métodos, sino una estrategia deliberada de validación cruzada que exige explicitar los puntos de convergencia y divergencia entre las distintas fuentes de evidencia. En este artículo, la triangulación opera entre tres vértices: el análisis normativo comparado, el análisis cualitativo de contenido de la literatura académica especializada, y el análisis secundario de datos empíricos internacionales. Los puntos de convergencia entre estos tres vértices, cuando los hay, refuerzan las conclusiones del estudio; los puntos de divergencia o tensión se señalan explícitamente como limitaciones o como ámbitos de futura investigación.

En consonancia con los criterios de rigor para la investigación cualitativa propuestos por Guba y Lincoln (1989) y actualizados por Creswell (2013), el estudio atiende cuatro dimensiones. La credibilidad se garantiza

mediante la referencia constante a fuentes primarias verificables y la cita precisa de los textos en que se basan las afirmaciones. La transferibilidad se asegura mediante la descripción densa del contexto normativo español, que permite al lector evaluar en qué medida las conclusiones son aplicables a otros sistemas educativos. La dependencia se garantiza mediante la descripción explícita del proceso analítico, de forma que otro investigador con acceso al mismo corpus documental pueda seguir los mismos pasos y llegar a resultados comparables. La conformabilidad se garantiza mediante la reflexividad explícita sobre los posicionamientos teóricos que guían el análisis y la distinción clara entre descripción, interpretación y valoración a lo largo del texto.

3.6. Limitaciones metodológicas

Este estudio presenta tres limitaciones que el lector debe tener en cuenta al valorar sus conclusiones. La primera es su carácter retrospectivo y estático: el análisis de los textos normativos ofrece una fotografía del estado del marco regulatorio en el momento de su redacción, pero no puede capturar la evolución de las prácticas inspectoras ni la brecha entre el texto normativo y la implementación real que atienda a la amplia extensión de las diferentes casuísticas e intervenciones de las actuaciones inspectoras a lo largo del territorio nacional. Esta limitación es inherente al diseño documental y sólo podría superarse mediante investigaciones empíricas complementarias, como estudios de caso o entrevistas en profundidad con inspectores en activo con la aportación de evidencias que incorporen los resultados de la aplicación a lo largo de periodos de tiempo extensos, así como la información en datos reales de caos, centros, actuaciones de difícil acceso por protección de datos. La segunda limitación es la dependencia de fuentes secundarias para el análisis comparado autonómico: el artículo

se apoya en la clasificación elaborada por Racero Montes et al. (2022) sin revisar de forma independiente los diecinueve textos normativos autonómicos analizados por estos autores. Esta decisión se justifica por la autoridad y el rigor del estudio de referencia, publicado en una revista con revisión por pares, pero introduce una dependencia metodológica que conviene declarar. La tercera limitación es la ausencia de datos primarios sobre la percepción de los propios inspectores acerca de su función mediadora: el artículo se construye desde los textos y la evidencia empírica indirecta, pero no incorpora la voz de los profesionales que ejercen esta función en la práctica. Esta voz, recogida mediante entrevistas o grupos de discusión, constituye la línea de investigación más urgente para dar continuidad al trabajo que aquí se presenta.

4. FUNDAMENTOS CONCEPTUALES: QUÉ ES MEDIACIÓN Y QUÉ NO ES

4.1. La LOMLOE: la mediación como función explícita de la inspección

Antes de la reforma legislativa de 2020, la función mediadora de la inspección tenía amparo en el artículo 151 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOE), aunque su formulación era indirecta. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), modifica ese articulado e introduce en el artículo 151 del Título VII una nueva función de la inspección educativa, formulada en los siguientes términos: orientar a los equipos directivos en la adopción y seguimiento de medidas que favorezcan la convivencia, la participación de la comunidad educativa y la resolución de conflictos, impulsando y participando, cuando fuese necesario, en los procesos de mediación.

Marrodán Gironés (2021), en su análisis exhaustivo de las novedades y permanencias que la LOMLOE introduce respecto a la LOE, señala que los

cambios incorporados en el articulado sobre la inspección no fueron parte del proyecto legislativo inicial, sino resultado de la tramitación parlamentaria y las enmiendas presentadas. Este análisis resulta esclarecedor: la función mediadora no es una concesión técnica planificada desde el origen de la ley, sino el resultado de un proceso de presión y negociación legislativa que finalmente la eleva al rango de función explícita. Ello implica que su desarrollo práctico depende, en buena medida, de la voluntad de las administraciones educativas autonómicas y de los propios servicios de inspección para dotarla de contenido operativo real.

Montero Alcaide (2021) analiza el proceso de tramitación de la LOMLOE desde una perspectiva técnica, señalando que los cambios introducidos en la regulación de la inspección durante el debate parlamentario respondieron a lógicas de negociación política que no siempre estuvieron acompañadas de una reflexión pedagógica suficiente sobre las implicaciones prácticas de las nuevas funciones atribuidas. Su lectura del texto legal invita a leer con precaución las formulaciones genéricas de la ley, que requieren un desarrollo reglamentario posterior para tener efectividad práctica. El Real Decreto 68/2026 representa precisamente ese desarrollo.

Esta formulación legal tiene tres componentes diferenciados que Romero Ureña (2024) analiza con detenimiento: la orientación a equipos directivos en convivencia y resolución de conflictos, la adopción y seguimiento de medidas concretas, y el impulso y participación directa en los procesos de mediación cuando sea necesario. El tercer componente es el más novedoso desde el punto de vista normativo, aunque la práctica inspectora ya lo incorporaba de facto en muchas comunidades autónomas.

4.2. El Real Decreto 68/2026: consolidación y desarrollo reglamentario

El 5 de febrero de 2026 se publica en el Boletín Oficial del Estado el Real Decreto 68/2026, de 4 de febrero, por el que se regula la inspección educativa (BOE-A-2026-2622). Este real decreto supone un hito histórico en la regulación de la inspección educativa española: es el primer instrumento normativo de rango reglamentario básico estatal que aborda de forma integral la organización, las funciones, las atribuciones, la formación y el desarrollo profesional del Cuerpo de Inspectores de Educación desde una perspectiva actualizada y coherente con la LOMLOE.

En lo que respecta a la mediación, el artículo 6 del Real Decreto 68/2026 recoge, entre las funciones de la inspección educativa en su epígrafe i), la traslación literal del texto de la LOMLOE sobre orientación en convivencia y participación en procesos de mediación. Igualmente relevante es el Anexo II del Real Decreto, dedicado a las competencias profesionales del Cuerpo de Inspectores de Educación, que incluye expresamente las estrategias de mediación entre las competencias de gestión, y también el manejo eficaz de la comunicación y de las técnicas de asesoramiento a los diversos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones, especialmente en el ámbito de la convivencia escolar y en situaciones de conflicto, como puede ser el acoso escolar.

Estas menciones en el Anexo II son de capital importancia porque sitúan las estrategias de mediación al mismo nivel que la competencia pedagógica, el conocimiento normativo o la competencia digital. La formación en mediación deja de ser una opción voluntaria para convertirse en un requisito del perfil competencial del inspector o inspectora. Asimismo, el artículo 27, dedicado a los planes y actividades de formación, establece el marco para que las administraciones educativas desarrollen la formación

continúa de sus inspectores, un espacio que, a la luz del Anexo II, debe incluir módulos específicos de mediación.

4.3. El mapa normativo autonómico: un amparo dispar antes del Real Decreto 68/2026

Racero Montes et al. (2022) realizaron un análisis comparativo de la normativa de las diecisiete comunidades autónomas y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, con conclusiones que ofrecen un diagnóstico preciso del estado previo al Real Decreto 68/2026. El resultado es claro en términos cuantitativos: el 61 % de las administraciones educativas habían regulado expresamente la labor mediadora del Cuerpo de Inspectores de Educación en las normas que regulan su organización y funcionamiento, frente al 39 % restante que no lo hacía. Esto significa que, antes del Real Decreto 68/2026, aproximadamente cuatro de cada diez inspectores españoles carecían de amparo normativo autonómico explícito para su actuación mediadora.

Cualitativamente, el análisis revela diferencias sustanciales. Andalucía desarrollándola de forma más detallada, distinguiendo el ámbito de intervención, el modo de inicio y el carácter no vinculante del asesoramiento mediador. Aragón introduce de forma innovadora la dimensión preventiva de la mediación, estableciendo que los inspectores pueden mediar para prevenir conflictos antes de que se produzcan. Canarias, el País Vasco y la Comunitat Valenciana amplían el catálogo de métodos alternativos atribuibles a la inspección, incluyendo la conciliación y el arbitraje. Cataluña adopta un modelo en dos tiempos: orientación previa a los centros e intervención directa sólo cuando es necesario. La Comunitat Valenciana presenta la paradoja señalada por Racero Montes et al. (2022): forma

expresamente a sus inspectores en técnicas de mediación, pero no incluye la mediación entre los métodos que les atribuye expresamente su normativa. Comunidades como Cantabria, Asturias, Murcia, Ceuta y Melilla no hacían ninguna referencia a la labor mediadora en su normativa reguladora de la inspección.

Con el Real Decreto 68/2026, esta disparidad normativa autonómica recibe, por primera vez, un suelo común de ámbito estatal. Sin embargo, la uniformidad normativa no garantiza la uniformidad en la implementación práctica, que seguirá dependiendo de las decisiones formativas y organizativas de cada administración educativa.

4.4. La mediación en el ámbito escolar en la Unión Europea: diversidad de modelos, convergencia de objetivos y casos representativos

Atendiendo a una breve perspectiva comparada, la mediación escolar en Europa no responde a un modelo único. La diversidad de estructuras administrativas de los sistemas educativos europeos, descritas por la literatura comparada como un continuum entre modelos centralizados como el francés o el italiano y modelos descentralizados como el alemán o el escandinavo, genera enfoques igualmente diversos en la gestión de conflictos escolares. Sin embargo, la Plataforma Europea de Educación Escolar (European School Education Platform) ha documentado en los últimos años una convergencia creciente en torno a los programas de mediación entre iguales y de aprendizaje socioemocional como instrumentos de mejora del clima escolar (Comisión Europea, 2024).

Bélgica ha desarrollado programas de mediación entre iguales con reconocimiento oficial, como los implementados en el Go! Atheneum

Ekeren, centro de educación secundaria que incluye formación certificada en mediación para el alumnado y actividades de construcción de equipo bajo supervisión docente. El programa integra la mediación como parte de la cultura de convivencia del centro, no como respuesta puntual a conflictos (Comisión Europea, 2024).

Portugal cuenta con experiencias documentadas en educación primaria y secundaria, con guías específicas para la implementación de la mediación escolar elaboradas por organismos oficiales. La revisión de Turnuklu et al. (2023) incluye estudios realizados en contexto portugués que documentan mejoras en las competencias socioemocionales del alumnado participante en programas de mediación entre iguales.

Alemania, dado su modelo educativo descentralizado organizado por Länder, presenta variaciones significativas entre estados federados. Los programas de mediación escolar se implementan con mayor intensidad en centros que han adoptado el modelo de escuela democrática o de aprendizaje cooperativo, vinculados a la tradición de la pedagogía de la resolución de conflictos que tiene raíces en la obra de Morton Deutsch y su escuela norteamericana.

Francia, pese a su tradicional modelo centralizado, ha incorporado la mediación escolar de forma creciente en sus políticas de convivencia, vinculándola a los programas de lucha contra el acoso escolar impulsados desde el Ministerio de Educación Nacional. El papel de los inspectores de la Éducation Nationale en la supervisión de estos programas es análogo, en algunos aspectos, al que la LOMLOE atribuye a la inspección española, aunque el nivel de formalización normativa es inferior al introducido por el Real Decreto 68/2026.

Finlandia representa un caso singular: abolió la inspección escolar en 1990 y optó por la autoevaluación institucional como mecanismo principal de supervisión. Ello implica que la función mediadora que en España se atribuye a la inspección educativa recae, en el caso finlandés, en los propios centros y en sus equipos directivos, apoyados por el sistema de orientación educativa y por las autoridades locales. El alto nivel de confianza institucional en el profesorado finlandés, documentado reiteradamente en los análisis comparados de la OCDE, hace posible este modelo, que difícilmente es replicable en sistemas con niveles más bajos de confianza y autonomía profesional docente.

4.5. El marco europeo de aprendizaje en "soft skills" y su relación con la mediación

El informe TALIS 2024 de la OCDE sitúa el aprendizaje en lo que conocemos como "soft skills" o socioemocional como uno de los cuatro temas contemporáneos centrales del ciclo, junto con la diversidad y la equidad, la tecnología educativa y la educación ambiental (OCDE, 2025). Los datos recogidos en más de cincuenta sistemas educativos muestran que el 88 % de los docentes considera que atender las necesidades sociales y emocionales del alumnado es algo natural en su práctica, y que el 86 % se siente cómodo proporcionando instrucción explícita en competencias socioemocionales. Sin embargo, el apoyo al aprendizaje socioemocional es consistentemente el objetivo de aula con menor tasa de cumplimiento pleno, lo que indica una brecha estructural entre el reconocimiento del valor de estas competencias y su efectiva incorporación a la práctica diaria.

Este diagnóstico tiene implicaciones directas para la mediación escolar: si los docentes no consiguen integrar de forma sistemática el apoyo

socioemocional en su práctica ordinaria, la presencia de estructuras externas de mediación, incluyendo la función mediadora de la inspección, adquiere un valor compensatorio que no debería ser subestimado. La inspección que impulsa la mediación en los centros que supervisa no solo mejora el clima escolar de esos centros: contribuye a construir una cultura de convivencia democrática que reduce, en el largo plazo, la frecuencia e intensidad de los conflictos que requieren intervención externa.

La Comisión Europea (2024) ha documentado, a través de su plataforma de educación escolar, que los programas de resolución de conflictos basados en mediación y prácticas restaurativas producen comunidades escolares más seguras e inclusivas, y mejoran los resultados de aprendizaje al reducir el tiempo dedicado a la gestión del comportamiento. Esta conclusión conecta directamente con los datos de TALIS 2024, según los cuales los docentes de los sistemas educativos participantes dedican de media el 15 % del tiempo de clase al mantenimiento del orden, con diferencias significativas entre países (OCDE, 2025). La mediación, al incidir sobre las causas estructurales del conflicto y no solo sobre sus manifestaciones, ofrece un instrumento de prevención cuya eficacia sistémica supera a la de las respuestas punitivas individuales.

5. UN MODELO DE MEDIACIÓN PARA LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

5.1. Las especificidades del mediador-inspector

El inspector o inspectora de educación que interviene en un conflicto no lo hace en las mismas condiciones que un mediador privado o un mediador escolar interno al centro. Sus particularidades son, al menos, tres (Romero Ureña, 2024; Velasco, 2024). El inspector es autoridad pública y tiene autoridad y auctoritas sobre las personas en conflicto, lo que podría

alterar la percepción de neutralidad que las partes atribuyen al mediador y puede, si no se gestiona bien, inhibir la expresión libre de las posiciones. Los conflictos que llegan a la inspección tienden a ser de alto nivel de escalada: suelen producirse entre adultos, familias y centros, entre personal docente, o entre directivos y claustro, y llegan a la inspección precisamente porque los mecanismos internos del centro no han sido suficientes para resolverlos. La inspección puede verse obligada a actuar también como árbitro o como controlador cuando existe una vulneración normativa, lo que la sitúa en un rol radicalmente diferente al del mediador. La transición entre estos roles en un mismo proceso requiere un manejo técnico sofisticado y una comunicación transparente con las partes sobre qué rol se está adoptando en cada momento.

Velasco (2024) señala que la mediación escolar se ha implantado en los centros como un instrumento de mejora del clima institucional. El mediador, recuerda, no es el protagonista ni un negociador, aunque a veces se le pone en el punto de mira. Son las partes las que ponen sobre la mesa los posibles acuerdos. Esta caracterización del mediador resulta especialmente relevante para el inspector, cuya tendencia institucional es la de proporcionar soluciones y orientar hacia el cumplimiento normativo, lo que requiere un ajuste deliberado de rol cuando actúa en clave mediadora.

5.2. Estructura del conflicto: el modelo de Lederach

Para intervenir en un conflicto con garantías, el inspector o inspectora debe conocer su estructura. Racero Montes et al. (2022), siguiendo a Lederach (1992), identifican tres elementos sobre los que hay que actuar. Las personas son los sujetos afectados, sus emociones, sentimientos, necesidades de justificación y forma de percibir el problema. El proceso es

el modo en que el conflicto se manifiesta y desarrolla, incluyendo el lenguaje, la comunicación y el equilibrio entre las partes. El problema es el contenido del conflicto en su contexto concreto, distinguiendo si es real, porque la satisfacción de una parte impide la de la otra, o irreal, porque se mantiene por dinámicas relacionales independientes del objeto declarado del conflicto.

Este triple análisis evita la tendencia a centrarse exclusivamente en el problema declarado, lo que cada parte dice querer, y obliga a explorar las necesidades subyacentes y los procesos relacionales que condicionan el conflicto. Para la inspección, este enfoque resulta especialmente valioso en conflictos de larga evolución entre equipos directivos y claustros, o entre familias y centros, donde el problema declarado es frecuentemente una racionalización de dinámicas relacionales deterioradas que tienen causas más profundas.

Un modelo de intervención adaptado a la inspección: el modelo Circular-Narrativo

Velasco (2024, en mediacionescolar.org) propone una adaptación del modelo Circular-Narrativo de Sara Cobb, sistematizado por Marinés Suares (1996), al perfil específico de la inspección educativa. El modelo contempla cinco fases diferenciadas. La fase preliminar comprende reuniones individuales de aceptación en las que el proceso se inicia cuando una de las partes solicita la mediación o la acepta cuando se le ofrece, se firma un compromiso de confidencialidad y se informa de las normas del proceso. La primera reunión conjunta presenta a los mediadores, crea un contexto de esperanza, define el conflicto como compartido y explica las normas del proceso; Velasco (2024) propone la co-mediación, esto es, dos mediadores,

dado que los conflictos que llegan a la inspección son en general de alta intensidad emocional. Las reuniones individuales permiten que cada parte exponga su versión del problema en ausencia de la otra, en una fase de descarga emocional en la que se trabaja para clarificar hechos, sentimientos y necesidades. La reunión de análisis interno permite a los inspectores mediadores realizar un receso para analizar todo lo escuchado: las relaciones entre las partes, los estilos de enfrentamiento, los sentimientos, los valores y las posibles dificultades. La segunda reunión conjunta ofrece una historia alternativa del conflicto desde una perspectiva diferente a la de cada parte, trabaja los intereses comunes, genera propuestas de solución y, si las partes lo aceptan, redacta y firma el acuerdo.

5.3. Las fases del conflicto y el rol del inspector en cada momento

Romero Ureña (2024) propone una articulación de las actuaciones del inspector según la fase en que se encuentra el conflicto. En el conflicto latente, la actuación del inspector se orienta al análisis del ambiente con el equipo directivo, la revisión de documentos del centro como el Reglamento de Régimen Interior y el Plan de Convivencia, la escucha activa y la prevención. En la fase de confrontación, el inspector estudia el caso, analiza la normativa aplicable, identifica las posturas de las partes y explora las posibles vías de resolución. En la fase de negociación, el inspector facilita debates con soluciones posibles y apoya la toma de decisiones compartida. En la fase de resolución, el inspector verifica el cumplimiento de los acuerdos alcanzados o, si no los hay, aplica la solución arbitrada con base normativa. Esta tabla pone de manifiesto que la inspección no solo interviene cuando el conflicto ha estallado: tiene también un papel preventivo relevante en la fase de conflicto latente, que es precisamente la fase en la que una intervención temprana tiene mayor retorno sistémico.

6. LA FORMACIÓN EN MEDIACIÓN: CONDICIÓN NECESARIA, NO SUFICIENTE

6.1. El estado actual antes del Real Decreto 68/2026

El análisis normativo de Racero Montes et al. (2022) detecta que, a nivel autonómico, solo la Comunitat Valenciana regulaba expresamente la formación de los inspectores en técnicas de mediación, aunque, paradójicamente, no incluía la mediación entre los métodos que les atribuía su normativa. Los autores concluyen que las administraciones educativas deben realizar un esfuerzo en profundizar en este tipo de formación, estableciendo protocolos de actuación que faciliten la labor de mediación (Racero Montes et al., 2022, p. 20). El Real Decreto 68/2026 responde a este diagnóstico incorporando las estrategias de mediación entre las competencias de gestión del inspector en su Anexo II, lo que convierte la formación en mediación en un requisito del perfil competencial y no en una opción discrecional.

Esta transformación normativa tiene precedentes en el ámbito académico que la inspección española comenzaba a construir. Marrodán Gironés (2021) advertía que las nuevas funciones atribuidas a la inspección por la LOMLOE requerían un desarrollo normativo y formativo específico para no quedarse en declaraciones de intenciones sin implementación efectiva. Su análisis de las permanencias y novedades de la LOMLOE respecto a la LOE en el ámbito inspector apunta precisamente a esta tensión entre el reconocimiento normativo de nuevas funciones y la disponibilidad de recursos, formación y protocolos para ejercerlas con rigor técnico.

6.2. Contenidos mínimos de la formación para el inspector mediador

La propuesta formativa recogida en Ávila Becerra (s.f.) para los programas de mediación en centros educativos ofrece una guía sobre los contenidos mínimos que la formación de la inspección debería cubrir. Adaptados al perfil inspector, estos incluirían: introducción al conflicto con énfasis en tipos, causas y estilos de respuesta; el proceso de mediación con sus principios, fases y tareas específicas; casos mediables y no mediables desde la inspección; análisis del conflicto con herramientas de diagnóstico; técnicas de comunicación eficaz incluyendo escucha activa, mensajes asertivos, preguntas adecuadas, entre otras técnicas efectivas y habilidades sociales en contextos de conflicto; la co-mediación, sus ventajas y la gestión de la intervención a dos; estrategias para superar bloqueos en el proceso; ética del mediador con atención especial a las tensiones propias del inspector-mediador; y el protocolo de implementación en el contexto de la inspección educativa, incluyendo derivación, documentación y seguimiento.

Esta formación, que en el contexto de programas de mediación entre iguales en centros de educación secundaria suele tener una duración mínima de dieciocho a veinte horas (Ávila Becerra, s.f.), debe adaptarse para el inspector a una duración mayor y a un perfil de conflictos de mayor complejidad e intensidad emocional.

6.3. Inteligencia emocional: dimensión transversal imprescindible

Se enfatiza desde esta perspectiva que el desarrollo de habilidades transversales a todo proceso de gestión de conflictos. Daniel Goleman la define como la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones (citado

en Ávila Becerra, s.f.). Para el inspector-mediador, esta dimensión es particularmente exigente: debe mantener la calma ante situaciones de alta carga emocional, detectar los estados afectivos de las partes, gestionar sus propias reacciones ante el conflicto y facilitar la empatía entre quienes se enfrentan. Como hemos mencionado, las técnicas de comunicación asertiva, como los mensajes en primera persona frente a los mensajes acusatorios, la escucha activa, constituyen herramientas concretas que fortalecen esta competencia y que tienen aplicación directa en las actuaciones de mediación inspectora (Ávila Becerra, s.f.). Los datos de TALIS 2024 refuerzan esta dimensión: la capacidad de apoyar el aprendizaje socioemocional del alumnado está directamente relacionada con la competencia emocional del docente, y este principio se extiende con mayor razón al inspector que actúa como mediador en conflictos de alta intensidad (OCDE, 2025).

6.4. Discusión: tensiones estructurales y perspectivas de futuro. Tensión entre autoridad y neutralidad

La tensión central que recorre toda la reflexión sobre el inspector-mediador es la que existe entre el ejercicio de la autoridad pública y la neutralidad que exige la mediación genuina. Esta tensión no se resuelve negando uno de los dos polos, sino reconociéndola explícitamente y diseñando protocolos de actuación que la gestionen con transparencia. Una vía posible es la que sugiere el modelo de Velasco (2024): el inspector actúa como mediador, facilitando el diálogo y construyendo un espacio de escucha, pero reserva también la capacidad de transitar, cuando las partes lo aceptan o cuando la normativa lo exige, hacia roles de conciliador o árbitro. Esta flexibilidad de roles requiere comunicarse con claridad ante las partes sobre qué rol se está adoptando en cada momento del proceso.

Romero Ureña (2024) propone que el inspector-árbitro no es menos valioso que el inspector-mediador: cuando la solución está en la norma, el inspector que la explica pedagógicamente, no como imposición sino como didáctica normativa, presta un servicio de gran utilidad a las partes en conflicto, que muchas veces llegan a la inspección sin conocer el marco legal que regula su situación. Esta función pedagógica de la normativa, propia del inspector, es en sí misma una forma de mediación en sentido amplio, aunque no coincida con la definición técnica estricta del término.

No todos los conflictos son susceptibles de mediación por parte de la inspección. Cuando existe una vulneración flagrante de derechos fundamentales, cuando hay indicios de acoso grave o cuando una de las partes no acepta voluntariamente el proceso, la inspección debe activar mecanismos de control y no insistir en la mediación. Romero Ureña (2024) señala que estos son escenarios en los que el inspector puede verse obligado a proponer o incluso imponer soluciones, contextos en que la mediación puede ser imposible y hay que dar pasos hacia propuestas más adecuadas a otros procedimientos dentro del ámbito habitual de la función inspectora. Si la inspección confundiera la función mediadora con la obligación de mediar en cualquier circunstancia corre el riesgo de trivializar conflictos graves o de proteger implícitamente a quien vulnera derechos, bajo el pretexto de mantener la imparcialidad del proceso.

6.5. La inspección como promotora de la cultura mediadora en los centros

Más allá de su papel directo como mediador o árbitro, la inspección educativa tiene una función estratégica de primer orden: la de promover que los propios centros desarrollen sistemas de mediación internos,

fortalezcan sus planes de convivencia y formen a sus comunidades educativas en resolución de conflictos. Gómez Castro (2006, citado en Romero Ureña, 2024) anticipó que las actuaciones de la inspección debían concretarse en promover el cambio de modelo sancionador, supervisar el Plan de Acción Tutorial y el Reglamento de Régimen Interno, detectar necesidades de formación y activar la implantación y generalización de los sistemas de mediación.

Este rol promotor conecta con la perspectiva comparada europea: los sistemas educativos que han logrado mayor penetración de la cultura mediadora en sus centros, como Bélgica o Portugal, lo han conseguido a través de combinaciones de apoyo institucional externo, formación específica del profesorado y reconocimiento normativo de la mediación como herramienta ordinaria de gestión de la convivencia, no como recurso excepcional. La inspección española, dotada desde 2026 de un respaldo normativo explícito, está en posición de impulsar ese proceso de institucionalización de la cultura mediadora con una autoridad técnica y legal que ningún otro agente del sistema posee en igual medida.

6.6. El reto de la ratio inspector-centro

Una variable que la reflexión académica sobre la función mediadora de la inspección tiende a subestimar es la ratio de trabajo. Marrodán Gironés ha señalado públicamente, en su condición de presidente nacional de USIE, que el número de inspectores en España se mantiene en torno a 1.600, una cifra similar a la de los últimos quince años, mientras el número de centros y docentes ha aumentado de forma significativa (Actualidad Docente, 2023). Con esta ratio, la atención individual y sostenida que requiere un proceso de mediación, que puede implicar varias reuniones individuales y conjuntas,

resulta difícilmente compatible con la carga de trabajo habitual de un inspector. La función mediadora requiere no solo formación específica, sino también disponibilidad real de tiempo, lo que implica una reflexión sobre la asignación de recursos que las administraciones educativas no pueden eludir si quieren que el mandato del Real Decreto 68/2026 tenga efectividad práctica y no quede en una declaración normativa sin respaldo operativo.

7. CONTRIBUCIÓN DEL ARTÍCULO AL ÁMBITO DE LA MEDIACIÓN EN RELACIÓN CON EL DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

La contribución de este artículo a la literatura existente sobre mediación e inspección educativa no reside en el registro de hechos normativos aislados, sino en la articulación de un análisis que, por primera vez en la producción académica sobre este campo, combina de forma sistemática cuatro planos de análisis hasta ahora tratados de forma separada: el marco normativo estatal en su momento más reciente, el mapa comparado autonómico, la perspectiva europea y la evidencia empírica internacional. Los estudios de referencia sobre la función mediadora de la inspección, como los de Racero Montes et al. (2022) y Romero Ureña (2024), ofrecieron análisis rigurosos de gran valor acotados a un segmento de estudio: el primero se centró en la dimensión normativa autonómica con anterioridad al Real Decreto 68/2026; el segundo aportó reflexión práctica sobre el ejercicio profesional de la mediación desde la inspección. En este se incorpora la perspectiva comparada europea y la evidencia empírica de organismos internacionales. Rodríguez Bravo y Camacho Prats (2018) habían señalado que la mediación inspectora era una función de facto, pero no de iure; con el Real Decreto 68/2026, esa dicotomía desaparece, y este artículo es de los primeros en analizarla en toda su dimensión normativa y competencial una vez que el desarrollo reglamentario básico estatal es ya

una realidad. La incorporación del informe TALIS 2024 de la OCDE, con sus datos sobre la brecha entre percepción docente de eficacia socioemocional y cumplimiento efectivo de los objetivos de aula, proporciona una fundamentación empírica de alcance sistémico que ningún trabajo previo sobre mediación e inspección había movilizado; esta fundamentación transforma la justificación de la función mediadora de la inspección, que pasa de ser una argumentación exclusivamente jurídica o pedagógica a tener respaldo en evidencia cuantitativa comparada de primer nivel internacional. Del mismo modo, la incorporación de la revisión sistemática de Turnuklu et al. (2023), elaborada con el protocolo PRISMA 2020 a partir de 32 estudios, sitúa el artículo en diálogo con la mejor evidencia disponible sobre efectividad de la mediación escolar, un diálogo que la literatura española sobre inspección educativa no había establecido con la producción científica internacional indexada en este grado de especificidad y rigor metodológico. Todo ello convierte este artículo en un texto de síntesis crítica que no simplemente acumula literatura, sino que la reordena desde una perspectiva analítica propia, con capacidad para ofrecer un diagnóstico más completo y más fundado empíricamente que cualquiera de los trabajos que lo preceden.

El segundo elemento que diferencia este trabajo de la producción anterior es su identificación explícita de las tensiones estructurales no resueltas que la literatura previa había eludido o abordado de forma tangencial. La tensión entre autoridad pública y neutralidad mediadora, señalada por Romero Ureña (2024) y Viñas i Cirera (2006), es aquí analizada no como un problema de diseño de rol, sino como una contradicción constitutiva que ningún instrumento normativo, incluido el Real Decreto 68/2026, puede resolver por sí solo, y cuya gestión efectiva exige protocolos de intervención que la literatura no ha desarrollado con

suficiente precisión operativa. La limitación estructural de la ratio inspector-centro, señalada públicamente por Marrodán Gironés en su condición de presidente nacional de USIE, pero ausente del análisis académico previo sobre mediación inspectora, se incorpora aquí como una variable explicativa de primer orden que condiciona la traducción del mandato normativo en práctica profesional real. La identificación de los conflictos no mediables como categoría con consecuencias protocolarias propias, distinta de los conflictos mediables, pero igualmente urgente de delimitar, añade una dimensión de cautela técnica que los trabajos anteriores, centrados en legitimar la función mediadora, no habían desarrollado con igual profundidad.

Y por otra parte, la comparación con los modelos europeos de mediación escolar e inspección, ausente de todos los trabajos previos analizados, aporta un espejo en el que el sistema español puede reconocer tanto sus avances, el Real Decreto 68/2026 le sitúa normativamente por delante de varios sistemas europeos comparables, como sus brechas pendientes en formación específica y protocolización de la actuación mediadora. Este conjunto de aportaciones no sólo amplía el conocimiento disponible sobre un tema específico: constituye una nueva forma de leer la función inspectora desde la intersección entre el derecho educativo, la política comparada, la teoría del conflicto y la evidencia empírica internacional, y traza con ello una agenda de investigación futura cuya necesidad la propia literatura hasta aquí revisada no había articulado de forma explícita.

8. CONCLUSIONES

Como hemos desarrollado a lo largo de este artículo, la mediación ha pasado a ser una función explícita y competencialmente reconocida de la

inspección educativa española. El Real Decreto 68/2026, de 4 de febrero, que regula la inspección educativa, constituye el instrumento normativo básico estatal que, por primera vez, unifica este reconocimiento y lo vincula directamente al perfil de competencias del inspector o inspectora.

El amparo normativo autonómico previo a este Real Decreto era dispar: el 61 % de las administraciones educativas regulaban expresamente la función mediadora del Cuerpo de Inspectores, frente al 39 % que no lo hacía (Racero Montes et al., 2022). Esta disparidad exigía un marco básico estatal que el Real Decreto 68/2026 proporciona, aunque la uniformidad normativa no garantiza por sí sola la uniformidad en la implementación.

La inspección no puede ser mediadora en sentido estricto en la mayoría de los casos, debido a su condición de autoridad pública, a la naturaleza de los conflictos en que interviene y a la frecuente necesidad de aplicar la normativa. Su rol más ajustado es el de árbitro técnico, conciliador informado y promotor de acuerdos, complementado con actuaciones de orientación preventiva hacia los equipos directivos.

La evidencia empírica internacional, especialmente la revisión sistemática de Turnuklu et al. (2023) y los datos de TALIS 2024 (OCDE, 2025), sustenta la efectividad de la mediación escolar como instrumento de mejora del clima de centro y del desarrollo de competencias socioemocionales, y refuerza la justificación científica de la incorporación de esta función al perfil del inspector.

El análisis comparado europeo muestra que los sistemas educativos que han logrado mayor institucionalización de la cultura mediadora lo han conseguido a través de combinaciones de respaldo normativo, formación

docente e inspectora específica, y estructuras organizativas que hacen posible la mediación sin dependencia exclusiva de la buena voluntad individual. España cuenta ahora con el respaldo normativo; la formación y las estructuras organizativas son el reto pendiente.

La formación específica en mediación se convierte, con el Real Decreto 68/2026, en un requisito competencial y no en una opción formativa. Las administraciones educativas tienen la responsabilidad de incorporar esta formación en sus planes de cualificación de la inspección, con contenidos que aborden tanto las técnicas del proceso mediador como las especificidades del rol inspector, incluyendo la gestión de la tensión entre autoridad y neutralidad.

La ratio inspector-centro, señalada por Marrodán Gironés como una limitación estructural del sistema de inspección español, impone restricciones reales a la efectividad de la función mediadora que ningún instrumento normativo puede resolver sin una asignación de recursos humanos adecuada.

REFERENCIAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atkinson, P. A. y Coffey, A. (2004). Analysing documentary realities. En D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (2.ª ed., pp. 56-75). Sage.
- Actualidad Docente. (2023). Jesús Marrodán: "La independencia técnica y la autonomía profesional son difíciles cuando los recursos son escasos." <https://actualidaddocente.cece.es/hablamos-con/los-intereses-de-las-familias-debe-ser-un-acicate-para-mejorar-el-funcionamiento-y-la-oferta-de-cada-centro/>
- Ávila Becerra, E. M. (s.f.). Gestión de conflictos y de la convivencia escolar. Mediación escolar. Módulos 1-5. Programa "Palabras para el éxito." Material de formación.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braun, V. y Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Burnley, J. (1993). Conflict. En R. Stradling, M. Noctor y B. Baines (Eds.), *Teaching controversial issues*. Edward Arnold. [Citado en Ávila Becerra, s.f.]
- Burnley, J (1993). Educación para la paz: cuestiones, principios y práctica en el aula / coord. por David Hicks , 1993, ISBN 84-7112-381-9 pags. 73-92
- Comisión Europea. (2024). Conflict resolution programmes as a path to positive school culture. European School Education Platform. <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/expert-views/conflict-resolution-programmes-path-positive-school-culture>
- Comisión Europea. (2024). How peer mediation empowers pupils to resolve conflicts. European School Education Platform. <https://school->

education.ec.europa.eu/en/discover/news/how-peer-mediation-empowers-pupils

- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2023). Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches. Sage.
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2017). Designing and conducting mixed methods research. Sage.
- Denzin, N. K. (2009). The research act: A theoretical introduction to sociological methods. Routledge.
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Morata.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. Journal of Peace Research, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (1996). Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization. SAGE Publications.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). Fourth generation evaluation. Sage.
- Lederach, J. P. (1992). Enredos, pleitos y problemas: una guía práctica para ayudar a resolver conflictos. Ediciones Clara-Semilla.
- Marrodán Gironés, J. A. (2021). La Inspección de Educación en la LOMLOE: novedades y permanencias respecto a la LOE. Supervisión 21, (59). <https://usie.es/supervision21/la-inspeccion-de-educacion-en-la-lomloe-novedades-y-permanencias-respecto-a-la-loe/>
- Montero Alcaide, A. (2021). La Inspección educativa en la LOMLOE. Proyecto, enmiendas y ley. Significación de los cambios. Avances en Supervisión Educativa, (35). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.722>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. Forum: Qualitative Social Research, 1(2), Art. 20. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020

statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

- Ruiz Mendoza, K. K. (2023). Reflexiones conceptuales: Método comparativo, investigación comparativa en educación. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 417-436. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.35815>

- OCDE. (2021). Beyond academic learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/g2a11084-en>

- OCDE. (2025). Results from TALIS 2024: The state of teaching. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/g0df6235-en>

- Racero Montes, F. J., Castillo García, M. y Ramos Corpas, M. J. (2022). Análisis de la labor mediadora del Cuerpo de Inspectores de Educación atendiendo a la normativa autonómica. *Avances en Supervisión Educativa*, (37). <https://doi.org/10.23824/ase.voi37.745>

- Romero Ureña, C. (2024). La mediación, nueva función de la inspección desde la LOMLOE. Algunas experiencias en el ejercicio profesional. *Avances en Supervisión Educativa*, (42). <https://doi.org/10.23824/ase.voi42.888>

- Suares, M. (1996). Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas. Paidós.

- Taschetta Mercedes, "Estrategias participativas para la resolución de conflictos" en *Novedades Educativas*, núm. 111. Buenos Aires, 2000

- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Gurler, S., Turk, F. y Kalender, A. (2023). Peer relationships: school mediation benefits for sustainable peace. *School Psychology International*, 44(3), 290-317. <https://doi.org/10.1080/02643944.2023.2244500>

- Vázquez López, Andrés (2025). Conflictos, educación y liderazgo ético.

- Velasco, M. (2024). Modelo de mediación escolar para la inspección educativa. mediacionescolar.org. <https://mediacionescolar.org/modelo-mediacion-inspeccion-educativa/>
- Viñas i Cirera, J. (2006). Intervención de la inspección en mediación, arbitraje y demás vías de gestión de conflictos en contextos educativos. *Avances en Supervisión Educativa*, monográfico 2006. [Citado en Romero Ureña, 2024.]

REFERENCIAS NORMATIVAS

- Ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles. Boletín Oficial del Estado, 162, de 7 de julio de 2012. Referencia: BOE-A-2012-9112.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Real Decreto 68/2026, de 4 de febrero, por el que se regula la inspección educativa. Boletín Oficial del Estado, 32, de 5 de febrero de 2026. Referencia: BOE-A-2026-2622.