

# Análisis de las habilidades de los alumnos mediadores como clave del éxito de la mediación escolar

## Analyzing the skills of student mediators as key to the success of school mediation programs

Fecha de recepción: 14/11/2014  
Fecha de aceptación: 10/12/2015

Rosa Pulido

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Dpto. de Psicología

Sonsoles Calderón

Universidad de Castilla la Mancha. Dpto. de Psicología

Gema Martín-Seoane

Universidad Complutense de Madrid. Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación

Beatriz Lucas-Molina

Universitat de València. Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación

### resumen/abstract:

Son escasos los estudios que analizan las habilidades que los alumnos adquieren en su formación como mediadores escolares, así como las dificultades principales a las que se enfrentan. Este trabajo analiza la aplicación –frecuencia y adecuación– de habilidades de escucha activa por parte de 9 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria que siguen un programa formativo sobre mediación escolar. Se realizó un análisis observacional de las intervenciones de los estudiantes durante simulaciones de mediaciones basadas en casos reales. Adicionalmente, se realizaron entrevistas y grupos de discusión para conocer la percepción de los alumnos sobre su propia ejecución. Los resultados constatan que los alumnos utilizan principalmente la estrategia de hacer *preguntas abiertas*, seguida de *resumir y parafrasear*, mientras que las estrategias de *reflejar* y los *mensajes yo* prácticamente no son utilizadas. Esto coincide con su propia percepción, ya que destacan la dificultad de aplicar estas últimas. Estos resultados muestran por una parte, la importancia de que los programas formativos en mediación escolar proporcionen un abanico mayor de oportunidades para practicar estas habilidades. Y por otra, sugieren la necesidad de incluir en ellos un periodo de prácticas supervisadas, así como secuenciar la dificultad de los casos a los que deben enfrentarse estudiantes que se están iniciando en la mediación.

*There is a paucity of research on the skills that students acquire during their training as school mediators and the main difficulties that they face during this process. This paper examines the use –frequency and adequacy– of active listening skills by 9 Secondary and Post-Secondary Education students who were enrolled in a school mediation training program. An observational analysis was conducted during simulations of mediations based on true cases. In addition, interviews and discussion groups were conducted to analyze students' perceptions on their own performance. The results confirm that students mainly use the strategy making open-ended questions, followed by summarizing and paraphrasing; while reflecting and I-messages strategies are practically unused. This coincides with students own perceptions, since they consider it difficult to put these skills into practice. These results show on one hand, that it is important for school mediation training programs to provide a greater range of opportunities to practice these skills. On the other hand, they point out the need for incorporating a period of supervised practice, as well as sequencing the difficulty of the cases where students who have just started to mediate are participating.*

### palabras clave/keywords:

Convivencia escolar, programas de mediación escolar, resolución de conflictos, habilidades para la mediación, formación. *School coexistence, school mediation programs, conflict resolution, mediation skills, training.*

La mediación es una técnica que ayuda a personas enfrentadas por un conflicto a entender su situación de una forma más constructiva y a buscar soluciones basadas en la colaboración. Supone la ayuda de una tercera persona, el mediador, que a lo largo de un proceso estructurado y empleando una serie de habilidades específicas, facilita el análisis del conflicto y estimula una comunicación adecuada entre las partes.

El origen de este tipo de intervenciones suele situarse en culturas indígenas y ciertos grupos religiosos en los que el cuidado de las relaciones interpersonales es crucial para la vida en comunidad. En las sociedades modernas, su primera implementación documentada en el ámbito legal se produce en la década de los 70 (Zehr, 2002, 2004), mientras que en el ámbito educativo existe cierta controversia al respecto, puesto que la terminología utilizada ha sido diversa y su introducción se relaciona con la convergencia de distintos enfoques (Pulido, Martín-Seoane y Lucas-Molina, 2013). Por lo que se refiere a la implementación de los programas de mediación escolar en España, no puede considerarse una práctica generalizada en la actualidad. El Observatorio Estatal de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación destaca que, de los 278 equipos directivos evaluados, solamente un 23,7% disponen de Equipo de Mediación (en lo sucesivo EM), y en muchos casos plantean la necesidad de mejorarlo aumentando la implicación de las familias, el profesorado, etc. (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín, 2010).

Por otro lado, también resultan limitados los estudios que evalúan de forma sistemática la implementación y eficacia de los EM. La mayor parte de las investigaciones realizadas hasta el momento se han centrado en evaluar o bien la satisfacción de los participantes con la formación recibida, o bien una vez implementado el programa, los beneficios percibidos sobre el clima del centro o sobre el alumnado formado para mediar. Adicionalmente, pocos estudios analizan las habilidades que los alumnos formados son realmente capaces de aplicar en su participación en procesos de mediación.

En relación a la satisfacción con la formación recibida, en una experiencia piloto llevada a cabo en 24 centros de la Comunidad de Madrid entre 1998 y 2002 (Torrego y Galán, 2008), se observó que un 71% de los participantes considera la mediación una herramienta positiva, aunque un 58% de ellos no llegó a implementar el programa. En un estudio posterior realizado en Cataluña entre 2004 y 2008 (Boqué y García Raga, 2010), se evaluó a 97 docentes que habían recibido formación para la mediación y se encontró que una amplia mayoría calificaba de muy positiva (71,79%) o positiva (28,21%) la formación recibida, aunque sólo un 46,1% de los participantes puso en marcha después un EM. Asimismo, en un estudio llevado a cabo en Valencia en cinco institutos de Educación Secundaria donde se impartieron talleres de mediación y de promoción de la convivencia (Moral y Pérez, 2010), se observó que tanto el alumnado como el profesorado consideraban el programa adecuado, y estaban dispuestos a continuar, pues entendían que la mediación podía ser una herramienta útil, aunque también reconocían que “no todos los estudiantes entendieron los objetivos del taller, lo que pudo deberse a una falta de coordinación, o al hecho de que algunas actividades no fueran adaptadas lo suficiente a la realidad de algunos grupos” (p. 32).

Los estudios sobre percepción de beneficios de los EM en los centros educativos cuentan con la limitación de que en la mayor parte de los casos estos programas suelen ir acompañados de otras medidas de mejora de la convivencia, por lo que no puede determinarse qué beneficios proporciona específicamente la mediación. Así por ejemplo, utilizando grupos de discusión, Andrés y Barrios (2006) encuentran que el programa de alumnos ayudantes (en el que uno de los roles que pueden asumir estos alumnos es el de mediador en conflictos) es percibido por los participantes como una forma válida de mejorar sus relaciones interpersonales en la escuela. En la misma línea, Barrio et al. (2011), en un estudio realizado con medidas pretest-postest y grupo control, encuentran que tanto el alumnado como el profesorado valoran las intervenciones de los alumnos ayudantes muy positivamente y afirman que tienen beneficios (e.g., previenen la aparición de conflictos, ayudan a superar problemas, a llevarse mejor, etc.) y que deben continuar. Por su parte, Álvarez et al. (2009), en un estudio con grupo experimental y control, después de aplicar 10 sesiones de formación en resolución de conflictos en general y específicamente en mediación, concluye que “el manejo de competencias para el afrontamiento de conflictos repercute positivamente en el clima de convivencia” (p. 202), ya que los alumnos perciben menos situaciones de violencia. En un estudio posterior realizado en un centro premiado por este tipo de iniciativas, Torrego (2010) encuentra que el profesorado reconoce la extraordinaria importancia de la mediación (junto con otras estructuras, como los Círculos de Convivencia), entre cuyos beneficios se encuentran:

“una disminución de sanciones, ausencia de expedientes disciplinarios, existencia de más formas de resolver los conflictos, amplia participación de los alumnos en las diferentes estructuras, deseo de los profesores en expectativa de destino de continuar en el centro, existencia de un interés manifiesto entre los miembros de la comunidad educativa por seguir formándose en esta temática” (p. 273).

En relación a los beneficios sobre el alumnado formado para la mediación, apenas existen estudios que analicen las habilidades reales que los alumnos formados tienen para intervenir en situaciones de mediación. Así por ejemplo, tras evaluar a un total de 136 alumnos de 12 y 14 años, Avilés et al. (2008) afirman que tanto los participantes como sus padres interpretan que la formación en mediación había estimulado en los primeros habilidades como la empatía, la escucha activa y la capacidad para reflexionar antes de actuar. Sin embargo, no se utilizan indicadores concretos y comparables que permitan constatar el grado en que efectivamente los estudiantes aplican dichas habilidades tanto en su vida cotidiana como en los casos de mediación en que participen. De este modo, coincidiendo con Boqué (2007), existe un vacío en cuanto a la supervisión de las mediaciones realizadas por el alumnado, por lo que difícilmente se puede concluir si éstas se están llevando a cabo de manera adecuada o no. Si tenemos en cuenta que en otras áreas de intervención (como la mediación familiar o la judicial) se requiere, por la complejidad del proceso, que los mediadores (adultos) cuenten con una formación mínima de considerable duración (alrededor de 200 horas), no se deberían escatimar esfuerzos en el proceso formador para garantizar que el alumnado (adolescente) haya adquirido y sea capaz de poner en práctica las habilidades necesarias antes de empezar a mediar con sus iguales.

Fuera de nuestro país existen igualmente estudios que muestran la satisfacción de los participantes, mientras que son más escasos los trabajos que analizan cómo el alumnado aplica el conocimiento adquirido en las situaciones de mediación. Entre los trabajos existentes destacan los de Johnson y Johnson (1995), quienes observan que los alumnos formados para ser mediadores son más capaces de utilizar estrategias de negociación para resolver sus propios conflictos que alumnos de un grupo control. Aun así, en este estudio sólo se evalúa la autopercepción de los estudiantes sobre la aplicación de los conocimientos adquiridos a sus relaciones fuera del contexto escolar, no el grado en que efectivamente aplicaban lo aprendido o si lo hacían también en sus relaciones dentro de la escuela. Estos mismos autores, tras revisar las investigaciones existentes, plantean la necesidad de una evaluación más directa del modo en que los estudiantes manejan los conflictos en los que participan como mediadores en el centro educativo (Johnson y Johnson, 1996). En un estudio posterior donde se introduce una evaluación de este tipo, concluyen que los alumnos son menos eficaces de lo esperado, concretamente no demuestran tener habilidades para crear acuerdos a largo plazo, ya que en un 74% de los encuentros realizados la motivación de los participantes era “evitarse el uno al otro”, y solo en un 16% una de las partes había perdonado a la otra por lo ocurrido (Johnson y Johnson, 2001). En la misma línea, Nix y Hale (2007) observan que los alumnos mediadores parecen apresurarse a realizar acuerdos del tipo “manteneos alejados el uno del otro” sin haber llegado al núcleo del conflicto o sin escuchar seriamente las objeciones que planteaban las partes. Esta tendencia podría estar relacionada con las dificultades que los alumnos mediadores presentan, según Humphries (1999), a la hora de ayudar a las partes enfrentadas a hablar sobre sus sentimientos.

El presente trabajo se plantea con el objetivo de dar respuesta al vacío de estudios empíricos detectado y contribuir de este modo al conocimiento existente sobre el grado en que los alumnos están preparados para asumir el reto de mediar en los conflictos de sus compañeros. Para ello se analizará por una parte, el grado en que alumnos de enseñanza secundaria formados para ser mediadores son capaces de aplicar las habilidades procedimentales aprendidas en las sesiones de formación teórica, y por otra, las autopercepciones de los propios estudiantes acerca de su actuación en situaciones simuladas de mediación.

## Método

### Participantes

En el estudio participaron 9 estudiantes de un centro de Educación Secundaria público y de gran tamaño (claustro compuesto por más de 100 profesores), situado en la ciudad de Madrid. Ocho de ellos eran chicas, tres asistían a Bachillerato, dos a 3º de ESO y cuatro a 4º de ESO. Todos ellos habían participado durante el curso anterior en la puesta en marcha de un EM que había funcionado incipientemente desde entonces y que querían consolidar durante el curso en que se realizó el estudio.

En la implementación del EM participaban tanto profesores como alumnos, aunque en este estudio nos centraremos en los estudiantes. Aunque el grupo completo estaba formado por 19 alumnos, éstos mostraron diferente grado de implicación durante el proceso de formación: 9 de estos alumnos asistían a las sesiones con frecuencia y mostraban mucho interés,

mientras que el resto no asistió a más de la mitad de actividades. Los resultados que aquí se presentan se refieren a los 9 alumnos con alta implicación

### Procedimiento

El enfoque de esta investigación es descriptivo. Los datos analizados fueron recogidos en el proceso de implementación de un EM en un centro de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. Los alumnos y profesores interesados en participar recibieron formación en habilidades de mediación y resolución de conflictos. En este artículo se presentan los resultados relacionados con las habilidades adquiridas por los alumnos.

A comienzos del curso se contactó con el centro, que mostró interés por colaborar en el proceso de investigación-acción. Se impartieron sesiones semanales de formación durante cuatro meses después del horario escolar con una duración total de 15 horas. Desde la premisa de adaptar al máximo el proceso de formación a las necesidades del centro, se utilizó una combinación de los materiales propuestos por Torrego (2000) y Boqué (2005), que incluyó los siguientes módulos: a) *El conflicto: tipos y procesos*; b) *Aproximación a la mediación como alternativa a la resolución de conflictos*; c) *Actitudes y técnicas de comunicación: verbal-no verbal, escucha activa, mensajes en primera persona, imparcialidad, reflejar sentimientos, errores típicos, etc.*; d) *Características de las entrevistas por separado: manejo de la curva de la ira, etc.*; e) *Características de los encuentros de mediación: fases, qué hacer y qué no hacer, etc.* La metodología instruccional seguida a lo largo de las distintas sesiones fue básicamente la siguiente: en primer lugar, presentación de la técnica y relación con conceptos previos, en segundo lugar, puesta en práctica de la técnica a través de role-playing y modelado y por último, puesta en común del grupo y reflexión (e.g., posibles dificultades encontradas, etc). En la Tabla 1 vienen presentadas las cinco habilidades de escucha activa que se trabajaron a lo largo de las sesiones siguiendo la propuesta de Torrego (2000). En función de los criterios planteados por Pulido, Calderón, Martín-Seoane y Lucas-Molina (2014), podemos decir que la formación en el centro fue de tipo mixto (profesorado y alumnado), extracurricular, impartida por un profesional experimentado ajeno al centro y centrada en el enfoque de resolución de conflictos.

### Instrumentos

En este estudio se utilizaron tres técnicas de recogida de información (observación, grupos de discusión y entrevistas semi-estructuradas), lo cual permitió la triangulación de los datos y contribuyó a incrementar su fiabilidad.

1.- Se realizaron cinco observaciones de los estudiantes durante su participación en simulaciones de casos de mediación que se realizaban en el contexto de las sesiones de formación. El procedimiento era el siguiente: una persona externa al centro e invitada por el equipo investigador desempeñaba el papel de parte implicada, exponiendo un conflicto vivido con sus compañeros de escuela, mientras que los participantes debían actuar como mediadores y aplicar las habilidades aprendidas. Se trataba de simulaciones en el sentido de que los estudiantes mediadores sabían que las personas acudían a la mediación con el propósito de colaborar en el proceso de formación, no por una demanda real de mediación en su conflicto. Sin embargo, todos los casos utilizados habían sido conflictos reales vividos por la persona

que los exponía en la simulación y fueron elegidos porque presentaban alguna dificultad, cuyo manejo por parte de los mediadores fue objeto de posterior análisis (e.g., negativa del entrevistado a dar información, dificultades para identificar el caso como adecuado para mediación, etc.). La duración aproximada de las simulaciones era de 30 minutos. Cada semana se elegía a dos participantes para que actuaran como mediadores en la sesión (bien entrevista individual o bien sesión conjunta o encuentro), de forma que todos los asistentes pudieran participar en algún momento a lo largo de las sesiones. Su contenido fue grabado en audio y posteriormente transcrito. Se realizó también un registro de la comunicación no verbal durante la simulación. Para incrementar el realismo de las simulaciones se dieron indicaciones a las personas que simulaban el conflicto para que respondieran a las preguntas de los mediadores como lo habrían hecho en una situación real; y a los alumnos mediadores para que asumieran que se trataba de un caso real y, como tal, no podrían detener la entrevista para hacer ninguna consulta. Estas indicaciones parecieron ser suficientes ya que en ningún caso se interrumpió la dinámica hasta que los mediadores consideraron que habían terminado.

2.- Posteriormente se realizaron grupos de discusión con los miembros del EM asistentes a la sesión, con el propósito de saber si el resto de mediadores en formación era capaz de identificar qué habilidades se habían utilizado, así como para que valorasen su correcta aplicación y la posibilidad de haber empleado alguna otra. También se pretendía que los mediadores expresaran cómo se habían sentido durante la sesión y señalaran las dificultades que habían encontrado.

3.- Finalmente, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a los estudiantes que actuaron como mediadores en cada sesión en las que se indagó sobre su conocimiento de las habilidades de mediación, autopercepción sobre su uso, momentos en los que las utilizaban en su vida diaria y su opinión sobre la formación recibida.

### **Análisis de los datos**

Dos jueces externos fueron entrenados para identificar las habilidades para la mediación utilizando transcripciones de casos de mediación reales. A continuación, una vez transcritas las simulaciones del estudio, se pidió a ambos jueces que identificaran la habilidad específica utilizada por cada mediador según la propuesta de Torrego (2000), que se recoge en la Tabla 1, y a continuación se registró la frecuencia de utilización de cada habilidad en las cinco simulaciones realizadas.

Tabla 1. *Habilidades de escucha activa*

*Preguntas abiertas* a la hora de obtener información.

*Resumir* la información proporcionada por las partes.

*Reflejar* sentimientos a la hora de repetir la información.

*Parafrasear*, repitiendo el mensaje pero con otras palabras.

*Mensajes yo*, repitiendo la información y resumiendo los datos más relevantes en primera persona: qué le ha molestado, por qué, qué quiere conseguir y para qué quiere conseguirlo.

Para evaluar la fiabilidad del sistema de análisis se calculó el coeficiente Kappa de Cohen para cada una de las habilidades consideradas, que osciló entre ,406 y ,764. Según Fleiss (1981), citado por Bakeman (2000), se consideran correctos los valores entre 0,40 y 0,60 y excelentes los superiores a 0,75. Por tanto, los valores obtenidos en el presente estudio soportan la fiabilidad del sistema de registro utilizado.

## Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos sobre la frecuencia de uso correcto de las habilidades a lo largo de las cinco simulaciones, seguido de fragmentos de las transcripciones que ilustran momentos en que podrían haber sido utilizadas ciertas habilidades (pero no lo fueron) e impresiones de los participantes sobre la experiencia.

### Uso correcto de las habilidades

En la Tabla 2 se presentan las frecuencias (media de los valores indicados por los dos jueces) de uso correcto de las habilidades en las cinco simulaciones realizadas.

Tabla 2 *Frecuencia de uso de las habilidades*

Habilidad	Sesión					Total
	1	2	3	4	5	
Preguntas abiertas	10	12	11	10	14	57
Resumir	2	3	6	3	2	16
Reflejar	0	2	0	0	0	2
Parafrasear	1	3	1	3	5	13
Mensajes yo	0	0	0	0	0	0
Total	13	20	18	16	21	88

Como se puede observar, la habilidad más utilizada con diferencia en todas las sesiones por el alumnado formado en mediación son las *preguntas abiertas* (65%), seguida de *resumir* (18%) y *parafrasear la información* (15%). De lejos les siguen *reflejar los sentimientos* (usada sólo en un 2% de los casos) y los *mensajes yo*, que no son empleados en ninguna de las sesiones.

### Momentos y situaciones en que podrían haberse utilizado otras habilidades

A continuación, en la Tabla 3, se presentan ejemplos de las habilidades utilizadas por los alumnos mediadores.

La baja frecuencia de uso de algunas de las técnicas no se debió a la falta de oportunidades, sino a la poca pericia del mediador, como se puede observar en los siguientes ejemplos. En el primero de ellos vemos cómo la mediadora continúa haciendo preguntas en vez de utilizar alguna de las habilidades aprendidas.

Tabla 3. Ejemplos de habilidades de escucha activ

<p><b>Preguntas abiertas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿Que sentías tú cuando las conociste primero a ellas? ¿Qué sentías cuando salías con ellas?</i></li> <li>- <i>Vale, ¿qué intentarías hacer tú por ellas?</i></li> <li>- <i>¿Tú sabes por qué esas chicas han hecho esas bromas de mal gusto a las otras chicas?</i></li> <li>- <i>¿Y cuál crees que es el origen de que empiecen a hacer esas bromas?</i></li> <li>- <i>¿Y cómo crees que se sienten ellas al hacer las bromas?</i></li> <li>- <i>¿Y qué solución más o menos verías tu posible?</i></li> <li>- <i>Ya. ¿Ahora cuál es tu estado con tus amigas?</i></li> </ul>
<p><b>Resumir</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Pero, también has dicho que con los chicos con los que sales hablan mal de estas dos chicas con las que salías, ¿verdad?</i></li> <li>- <i>Tú dices que estabas con tus amigas, y que tu amiga ha tenido su casa libre y que te invitó, pero tú no has ido, pero después ha llevado a las otras amigas.</i></li> <li>- <i>O sea que lo que pasó es que te pusiste enferma el día del trabajo, no llamaste porque estabas en urgencias y no llevabas el móvil, y tu madre no te avisó que ella llamó muchas veces.</i></li> </ul>
<p><b>Reflejar</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Vale, entonces lo que pasa es que sois un grupo de cinco amigas, tú te llevas bien con una. Ahora, con las otras dos es con las que te has enfadado, y otra está en el medio. Tú te has enfadado porque ellas hacen bromas de mal gusto, y a la otra chica, con la que tú te llevas bien, pues le han dolido bastante esas bromas.</i></li> <li>- <i>Tú ahora estás enfadada y no quieres....</i></li> </ul>
<p><b>Parafrasear</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Mediadora: Pero, ¿cómo podrías llegar a decirles o hablarlo con ellas para que no hagan eso?</i></li> <li>- <i>Alumna: No lo sé. Así no. Que no hagan esas bromas. Porque además lo hacen en voz alta y pueden oírlas todo el mundo, y tampoco me gusta eso, que todo el mundo se entere a lo mejor de cosas mías.</i></li> <li>- <i>Mediadora: Entonces, lo que pasa es que hacen bromas de mal gusto, que también son un poco confidenciales entre vosotras, y tú te sientes mal porque lo dicen en alto, y no te gusta que se entere todo el mundo.</i></li> </ul>

A (Alumna): (...) yo entré nueva este año y al principio de curso, pues lo típico, no conoces a nadie (...) y bueno, pues empecé a irme con la gente que se sentaba más cerca y eso. Había dos chicas y bueno, entre ellas se conocían y eran un poco amigas y yo empecé a hablar con ellas y ahí me fui soltando (...). Y luego fue pasando el tiempo y empecé a hablar con más gente de la clase y las chicas estas, a ver, son buena gente, pero son un poco, yo que sé, un poco rarillas. No rarillas rarillas pero,

*pues como que no se relacionan con mucha más gente y eso. (...) Empecé a ir con la otra gente, y me da cosa porque estas chicas es que están muy solas, y la gente con la que me voy ahora pues se burlan un poco de ellas. (...) y no sé qué hacer, porque yo me siento mal, pero, claro, tampoco me quiero ir con estas chicas porque me gusta más la otra gente, y no sé qué hacer.*

M (Mediadora): *Es que no he entendido. ¿Qué has dicho?, ¿rarillas? Pero rarillas, ¿de qué?*

En este caso habría sido útil emplear alguna habilidad de escucha activa, para evitar que la persona se sienta interrogada (aspecto en el que se insiste durante la formación), como por ejemplo, el *resumen* (e.g., “Entonces, si no he entendido mal, este año al principio de curso has empezado a relacionarte con unas chicas y ahora consideras que son rarillas. ¿Podrías explicarme un poco más a qué te refieres cuando dices que son rarillas?”). Esto permitiría que la persona se sintiera escuchada al tiempo que se organiza y confirma la información obtenida y se identifica otra información necesaria para completar la historia. También habría sido útil incorporar los sentimientos de la alumna, mencionados por ella misma en varias ocasiones, a través de la técnica del *reflejo*, aspecto que el mediador no tuvo en cuenta.

En el siguiente fragmento se observa una situación similar:

M: *¿Desde cuándo ocurre esto?*

A: *Hubo una excursión en octubre. Y ahí fue cuando empecé a hablar con la otra gente. Luego hablaba un poco con ellas en el recreo, y luego me iba con la otra gente. Y ahora ya hace que no hablo con ellas un montón, y me da vergüenza, porque las veo y tampoco sé si decir algo o no decir nada. Un poco raro.*

M: *¿Cómo es la otra gente, las nuevas, el otro grupo?*

De nuevo, la mediadora prefiere indagar para obtener más información aunque lo idóneo hubiese sido haber resumido primero lo escuchado *reflejando* sus sentimientos (e.g., “Entonces, si te estoy entendiendo bien, lo que quieres decir es que ya ha pasado un tiempo desde que no las ves y sientes vergüenza, y te parece que la situación es un poco rara y no sabes qué hacer”). Otro ejemplo parecido en el que se descuida la escucha activa aparece en el siguiente intercambio:

A: *Y se fueron a la casa de una de ellas, y a nosotras nos daba eso igual. Y luego al día siguiente nos enteramos que habían invitado a un grupo que no es de los nuestros, a una gente de fuera, que no eran... Y entonces me molestó.*

M: *Tu grupito de amigas se fue a la casa de una de ellas. Y, ¿qué hicieron ahí en la casa de ella?*

Aunque antes de la pregunta se hace un pequeño resumen, también se podría haber usado la técnica del *reflejo* y mencionar sus sentimientos (i.e., que le ha molestado que invitaran a otras personas que no son de su grupo). Es necesario rescatar esa información para que la

persona pueda entender su perspectiva sobre el conflicto y compartirla después con la otra parte.

A continuación se presentan ejemplos en los que podemos ver cómo la mediadora es capaz de usar la técnica del *reflejo*, pero obvia la posibilidad más compleja de *parafrasear* la información:

M: *Y tus amigas, las que se fueron a su casa, ¿no se dan cuenta de nada o...?*

A: *Es que ellas no... ellas no... no caen... no saben. Ellas lo han hecho y ellas se creen que lo han hecho bien.*

M: *Pero, os molesta. ¿Y no intentasteis hablar con ellas ni nada?*

Como se puede observar, sí refleja los sentimientos expresados por la persona (“os molesta”), aunque parafraseando hubiese podido añadir una nueva perspectiva para entender lo ocurrido. Por ejemplo, diciendo “Parece que crees que lo que puede haber pasado es que ellas no se dan cuenta de que os han hecho daño, ¿verdad?”, podría confirmar si dentro de la parte más oculta del conflicto está el hecho de que no se hayan dado cuenta de que no actuaron bien. Esa información necesita ser rescatada de forma que, de ser correcta, se pueda usar en el encuentro para que la otra persona pueda ponerse en su lugar y entenderla. Una interacción parecida la encontramos en el siguiente ejemplo, en el que se pregunta adecuadamente por los sentimientos pero sin haber resumido toda la información que la persona acaba de proporcionar:

A: *Es que a mí me parece muy bien que esté enferma. Yo lo entiendo. Pero, es que... ¿no tiene teléfono? ¿No me puede llamar ni mandarme un mensaje para avisarme de que no va a venir? Yo tengo que dar la cara delante de la profesora sin saber qué le pasa. (...) Dice que le tengo que pedir perdón yo, ¿y ella no me tiene que pedir perdón a mí? Me dejó en ridículo delante de toda la clase. La profesora me dijo que no pegaba “ni palo”, que era una vaga. ¿Ella no me tiene que pedir perdón a mí?*

M: *¿Cómo te sentiste?*

Se han identificado ejemplos similares en simulaciones de encuentros entre las partes. En el siguiente fragmento, en el que la persona ha dado información importante sobre sus motivos para querer solucionar el problema, la mediadora obvia esto para plantear una nueva pregunta:

A: *Yo no tengo ningún problema en hablar con ella. Hemos sido amigas. Lo que pasa es que cuando le preguntas empieza diciendo que soy una histérica y que soy no sé qué. Pues es que eso no es forma de hablar. Yo no tengo ningún problema. Yo hablo con ella, pero...*

M: *¿Y anteriormente tuvisteis algún problema?*

Aquí de nuevo habría sido importante repetir la información para que, tanto ella como la otra persona, la escucharan otra vez o también podría haber utilizado la técnica de la *paráfrasis* (e.g., “Es decir, que tú quieres solucionarlo hablando porque habéis sido amigas durante mucho tiempo y esta amistad es muy importante para ti, y por eso has venido a mediación”).

En el siguiente ejemplo, la mediadora da el turno de palabra rápidamente a la otra parte, lo que podría ser oportuno para equilibrar el tiempo de palabra, aunque el modo en que lo hace resulta algo brusco. Quizás, antes de pasar a escuchar la otra versión, se podría haber resumido lo que la primera persona acababa de exponer. Estas técnicas de repetición son muy útiles porque sirven tanto para que la otra parte escuche algo que quizás no sabía, como para que la propia persona que lo expresa se escuche a sí misma.

M: ¿Me podéis contar qué ha pasado entre las dos?

A: ¿Yo?

M: Sí, sí. *Cualquiera de las dos.*

A: *Vale, a ver... Estamos organizando una actividad para la clase de literatura, para las clases de 3º y de 4º. Bueno, llevamos organizándolo mucho tiempo. Nos habían dicho que buscáramos una obra de teatro y llevamos meses con esto. Ya está elegida la obra, lo que vamos a hacer. Teníamos que buscar actividades, ya está hecho todo. Solo hace falta decidir el día y no nos ponemos de acuerdo con el día. Yo, vamos, ella es la representante de los alumnos de 4º, y yo de 3º, y no nos ponemos de acuerdo.*

M: Y tú, ¿qué ha pasado? (preguntándole a la otra parte)

Consideremos un último ejemplo:

A: *Yo lo que querría es que fuera el día que a mí me viene bien. Yo preferiría que fuera ese día. Lo mínimo que agradecería es que se plantease. Todo el rato parece que yo soy una egoísta. Como que, por un capricho, yo he decidido que no puedo ese día, y a mí eso me duele un poco, ¿sabes? Que me gustaría que se entendiera que tengo un problema personal y no puedo venir ese día. No, “ah, mala suerte, si no puedes venir ese día, adiós”. A mí eso me molesta bastante.*

M: *Tú, la condición que pondrías es que, si por un casual no se pudiera, por lo menos que se planteara y, luego ya, que la gente dijera.*

Aquí la mediadora resume la posición de la persona sobre una posible solución, algo que es muy interesante que la otra persona escuche para que puedan negociar algún acuerdo, aunque deja de lado los sentimientos que la alumna acaba de expresar. Éstos se podrían haber recuperado con la técnica de organizar la información a través de un *mensaje yo*, que además agruparía otra información clave (e.g., “Es decir, que a ti te ha molestado que piensen que tu decisión ha sido por un capricho, porque crees que te están viendo como a una persona egoísta, y a ti lo que te gustaría conseguir es que se entendiera que tienes un motivo

personal y que eso se tuviera en cuenta, de este modo sentirías que han valorado tu esfuerzo hasta ahora y que no te están apartando del proyecto en el que tú tanto has trabajado”).

### **Reflexiones del alumnado sobre el uso de las habilidades de escucha activa**

Para finalizar, queremos subrayar que los propios alumnos señalan la importancia de la formación previa antes de asumir el rol de mediador, como se observa en los siguientes extractos:

*(...) de hecho estoy un poco enfadada con la gente que no ha acudido nunca (se refiere a las sesiones de formación) porque creo que si no ha estado en la formación no tiene idea de lo que es la mediación. En cada sesión hemos visto una cosa y eso te sirve. Por ejemplo, ahora estamos practicando. Es como si no vas a clase. Lo necesitas. Te das cuenta de errores. Yo estoy enfadada porque hay gente que no ha ido y no me parece bien que estén mediando, porque para mí no tienen derecho, porque si no has ido a la mediación no sabes hacerlo bien. A lo mejor al principio van y piensan que es una tontería pero luego cuando te ves tú mediando te das cuenta de que no, de que todo eso sale y es verdad (Entrevista individual, alumna mediadora).*

*(...) no vas a ir en plan de hacer la primera sesión, que no has hecho nada nunca, y decir “pues yo pienso que no deberías haber hecho eso porque está mal”, “pero si no es tu problema, es mi problema, ¿por qué opinas?” Está bien para saber cómo tienes que hacerlo (Entrevista individual, alumna mediadora).*

Por otro lado, el alumnado formado en mediación sabe describir las técnicas aunque no sea capaz de utilizarlas todas, por lo que el problema no parece ser que hayan olvidado el contenido de las sesiones de formación:

Entrevistadora (E): ¿Cómo definirías la técnica de mensajes yo?

Alumna mediadora (AM): *Eso es “yo me siento así, yo siento esto”, y cosas así.*

E: ¿Eso es útil para comunicarte con otra persona?

AM: *Sí, porque le expresas cómo te sientes, lo que quieres que pase y cómo se puede solucionar.*

Aunque recordar el nombre de la estrategia o poder definirla no supone ser capaz de explicar para qué sirve:

E: ¿Qué cualidades tiene que tener una persona para ser buena mediadora?

AM: *Hacer preguntas abiertas.*

E: ¿Qué es eso?

AM: *No se pueden hacer preguntas que se contesten con sí o no.*

E: ¿Por qué es eso? ¿Para qué se hace así?

AM: *No sé.*

## Conclusiones

En el presente trabajo se ha realizado un análisis del impacto que el proceso de formación para la mediación tiene sobre las habilidades que los alumnos implicados muestran en situaciones de mediación entre iguales en el contexto escolar y su propia percepción sobre esta experiencia. En concreto, el estudio pretende aportar datos empíricos sobre el modo en que las habilidades de escucha activa son aplicadas por los alumnos durante su participación en situaciones de mediación simuladas.

En relación al uso de las distintas habilidades entrenadas en el proceso de formación (*preguntas abiertas, resumir, reflejar, parafrasear y mensajes yo*), podemos concluir que los alumnos son capaces de aplicar habilidades como las *preguntas abiertas* y el *resumen*, tienen mayor dificultad con habilidades como el *reflejo* y la *paráfrasis*, y no logran utilizar la estrategia de organización de la información a través de mensajes en primera persona (*mensajes yo*). Así, se observa que los alumnos tienen dificultades para utilizar las habilidades más complejas durante las entrevistas y encuentros de mediación y que la formación teórica, aunque necesaria como ellos mismos señalan, no es suficiente para interiorizar este tipo de habilidades más sofisticadas.

Estos resultados apoyarían la idea compartida por otros autores (Boqué, 2007) de que es necesario un aprendizaje experiencial. En el presente estudio se ha mostrado que esa vivencia que favorece una mayor comprensión de las técnicas se puede lograr haciendo que los alumnos medien en situaciones reales pero simuladas, para así poder practicar contando con un espacio para reflexionar sobre lo que han aprendido y lo que no, lo que ya son capaces de hacer y lo que necesitan practicar más.

Las aportaciones mencionadas son especialmente relevantes si tenemos en cuenta que buena parte de los programas de mediación en contextos educativos cuentan con mediadores alumnos, es decir, son programas de mediación entre iguales. Por ejemplo, según el estudio de Torrego y Galán (2008) en la Comunidad de Madrid, del total de 276 personas formadas en mediación, 120 eran alumnos. Para garantizar una adecuada implementación de estos programas debemos asegurarnos de que el alumnado ha logrado un dominio mínimo de las técnicas, ya que como se ha mostrado en este trabajo esto no siempre sucede, especialmente en el caso de las habilidades más complejas.

A la luz de todo lo planteado y atendiendo a las propias valoraciones de los alumnos participantes en el estudio, queremos insistir en la idea de que el alumnado debe estar adecuadamente preparado antes de empezar a mediar, incluso en el caso de que esté acompañado de otro mediador con más experiencia o que haya adultos presentes. Mediar es un procedimiento complejo, que requiere de práctica continua hasta que la persona pueda manejar con soltura las habilidades necesarias. Parece necesario que los alumnos formados en mediación pasen por un periodo de prácticas supervisadas, como requisito obligatorio, que complemente la formación teórica. Este aspecto alargaría el proceso de formación del alumnado, pero incrementaría la calidad y seguridad de las mediaciones, en relación a posibles perjuicios para las partes. También sería interesante que aquellos alumnos que se están iniciando en la mediación sólo participen en los casos más sencillos que vayan surgiendo en el centro.

Puede resultar más eficaz dejar un caso sin mediar y acudir a otro tipo de medidas, que permitir a alumnos sin suficiente experiencia y preparación mediar en un caso que probablemente no sabrán manejar de manera adecuada.

En este sentido, la implementación de un EM debe entenderse como un proyecto a largo plazo, que debe planificarse utilizando objetivos realistas y a corto plazo adaptados a las necesidades del centro. Quizá uno de estos objetivos podría ser dedicar un año completo a la formación de los mediadores antes de empezar a derivar casos al EM, aunque esto pueda retrasar la puesta en marcha de dicho recurso. Una implementación lenta pero segura puede ser mucho más efectiva que acelerar el proceso cometiendo errores que perjudiquen la imagen del recurso de mediación en el centro.

## Referencias

- Álvarez, D., Álvarez, L., Núñez, J.C., Rodríguez, C., González-Pienda, J.A. y González, P. (2009). Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría. *International Journal of Psychology and Psychology Therapy*, 9(2), 189-204.
- Andrés, S. y Barrios, A. (2006). El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 311-332.
- Avilés, J.M., Torres, N. y Vian, M.V. (2008). Equipos de Ayuda, Maltrato entre Iguales y Convivencia Escolar. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 16, 6(3), 863-886.
- Bakeman, R. (2000). Behavioral observations and coding. En H. T. Reis y C. K. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social psychology* (pp. 138-159). New York: Cambridge University Press.
- Barrio, C., Barrios, A., Granizo, L., van der Meulen, K., Andrés, S. y Gutiérrez, H. (2011). Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: evaluación del Programa Compañeros Ayudantes en un instituto madrileño. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 5-17.
- Boqué, C. y García Raga, L. (2010). Evaluación diferida de la formación del profesorado en convivencia y mediación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 87-94.
- Boqué, C. (2005). Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores y *mediadoras en el ámbito educativo*. Barcelona: Ceac educación.
- Boqué, C. (2007). Guía de mediación escolar. Barcelona: Octaedro.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R., y Martín Babarro, J. (2010). *Estudio sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Fleiss, J. L. (1981). *Statistical Methods for Rates and Proportions*. 2nd Ed. New York: Wiley.
- Humphries, T.L. (1999). Improving peer mediation programs: Student experiences and suggestions. *Professional School Counseling*, 3(1), 13-21.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (1995). *Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom* (3rd Ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: a review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506. doi: 10.3102/00346543066004459
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (2001). Peer mediation in an inner-city elementary school. *Urban Education*, 36, 165. doi: 10.1177/0042085901362002

- Moral, A. y Pérez, M.D. (2010). La evaluación del "programa de prevención de la violencia estructural en la familia y en los centros escolares". *REOP*, 21(1), 25-36.
- Nix, C.L. y Hale, C. (2007). Conflict within the structure of peer mediation: An examination of controlled confrontations in an at-risk school. *Conflict Resolution Quarterly*, 24(3), 327-348. doi:10.1002/crq.177
- Pulido, R., Martín-Seoane, G. y Lucas-Molina, B. (2013). Orígenes de los programas de mediación escolar: distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa, *Anales de Psicología*, 2, 385-392. doi: 10.6018/analesps.29.2.132601
- Pulido, R., Martín-Seoane, G., Lucas-Molina, B. y Calderón, S. (2014). Implementación de un programa de mediación escolar: Análisis de las dificultades percibidas y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 375-392. doi: 10.5209/rev\_RCED.2014.v25.n2.41610
- Torrego, J.C. y Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J.C. (2010). La mejora de la convivencia en un instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14 (1), 251-274.
- Zehr, H. (2002). *The Little Book of Restorative Justice*. Pennsylvania: Good Books.
- Zehr, H. (2004). Commentary: Restorative justice: beyond victim-offender mediation. *Conflict Resolution Quarterly*, 22, 305-315. doi: 10.1002/crq.103